



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2011

**CLÁUDIA DANIELA
LOPES MELO**

**A MELHORIA DA ESCOLA SOB O PRISMA DA
AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho

a todos os que, directa ou indirectamente, foram deixando marcas na minha vida e ajudaram à concretização deste projecto.

À memória do meu pai, fonte de boa disposição.

À minha mãe, pelos valores da responsabilidade e do trabalho que sempre me inculuiu.

À minha família, em particular ao meu irmão Nuno e à minha cunhada Sónia pelos momentos de proximidade e ao meu sobrinho Diogo pela doçura e alegria.

Ao Sousa, o amigo, o companheiro, presente e persistente, pela cumplicidade, pela segurança e conforto que sempre me transmite.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Maria Martins

professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Henrique da Costa Ferreira

professor adjunto do Instituto Politécnico de Bragança

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes

professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

No término deste percurso começamos por agradecer ao Professor Doutor Neto-Mendes pelo apoio e diligências efectuadas aquando da mudança de especialização de Educação Social e Intervenção Comunitária (ESIC) para Administração e Políticas Educativas. Não podendo esquecer esse ano em ESIC, estendemos os agradecimentos aos Professores Doutores Rosa Madeira, Anabela Pereira, Manuela Gonçalves, António Martins e Manuel Ferreira Rodrigues por tudo o que nos proporcionaram neste regresso à UA. Renovamos o agradecimento ao Professor Doutor Neto-Mendes, enquanto orientador, pelo incentivo, pelo acolhimento dado a todas as propostas e pelas palavras sábias e oportunas que sempre imprimiu na elaboração deste trabalho.

Aos professores Doutores Jorge Adelino Costa e Luís Pardal pela partilha de saberes e disponibilidade manifestada.

Ao Dr. Manuel Oliveira de Sousa, pelas críticas construtivas e desafiantes, pela partilha de conhecimento e pelo incentivo contínuo.

À Directora do Agrupamento de Escolas onde realizámos o estudo empírico, pelo excelente acolhimento, disponibilidade manifestada e importantes informações e documentos que nos foi facultando.

Às entrevistadas que gentilmente acederam ao nosso convite e prontamente se disponibilizaram a colaborar.

À Edite, a amiga e colega de Matemática, pelo apoio e entusiasmo manifestados durante a realização de todo o trabalho.

À Sofia Melo, pela amizade e preocupação constante em saber do andamento deste trabalho.

Ao Director da EPADRV, pela atenção concedida na atribuição do horário de trabalho semanal.

À Sónia Melo, à Katty Ferreira e à Fátima Laouini pela simpatia e disponibilidade para as traduções necessárias.

A TODOS... muito obrigada!

palavras-chave

Escola, avaliação interna, avaliação externa, melhoria.

resumo

O presente trabalho visa perceber em que medida é que o Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) está a contribuir para a melhoria das escolas. Conhecer as implicações que a AEE teve ao nível das práticas e resultados da escola; perceber se a AEE se constitui como um instrumento útil para os seus avaliados; problematizar a articulação entre os contributos da AEE e os seus dispositivos de auto-avaliação; conhecer o papel e os contributos dos diferentes actores da escola na auto-avaliação; compreender o contributo da AEE para a construção ou aperfeiçoamento do plano de melhoria; sintetizar os processos de melhoria operados, em curso e programados; e conhecer a importância que os actores atribuem à avaliação de escolas (tanto à AEE como à auto-avaliação) foram os sete objectivos que definimos com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo.

A avaliação das escolas, com as constantes mudanças que a história da educação nos últimos 30 anos em Portugal apresenta, é determinante para garantir o controlo administrativo, a prestação de contas e a introdução de algumas acções de melhoria no sistema educativo.

Optámos por realizar este estudo segundo uma abordagem de matriz qualitativa, elegendo o *estudo de caso* como a metodologia mais apropriada e a análise documental e a entrevista como técnicas de recolha de dados.

Os resultados do caso estudado mostraram-se favoráveis aos propósitos da Inspeção Geral da Educação, uma vez que este processo de avaliação externa fomentou claramente o trabalho de auto-avaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes actores escolares.

keywords

School, self-evaluation, external evaluation, improvement.

abstract

The current project aims to understand in what way the program “AEE - Avaliação Externa de Escolas” (School External Assessment) is helping school improvement. Knowing the implications that the “AEE” has had as far as school practice and school results are concerned; know if the “AEE” is itself a useful tool for its evaluation targets; problematize the articulation between the “AEE” contributions and its self-evaluation mechanisms; know the role and the contribution of the different actors at school in self-evaluation; understand the contribution of the “AEE” to the building or perfectioning of the improvement plan; synthetize the improvement processes which took place, are taking place or which are programmed; and recognise the importance that the actors give to school assessment (both the AEE and self-evaluation) – these are the seven aims we defined as a way of guiding and clarify our study. School assessment, within the constant changes that the history of education in Portugal has originated in the last 30 years, is fundamental to guarantee the administrative control, the account network and the introduction of some actions to improve the educational system. We have chosen to carry out this study under a “qualitative pattern” approach, thus electing case study as the most appropriate methodology as well as documental analysis and interview as techniques to obtain data. The results of the case under study proved favourable to the purposes of the “Inspeção Geral da Educação” (Education General Inspection), for this process of external assessment has clearly triggered the work of self-evaluation at the “Agrupamento” and has resulted in an opportunity to improve things like the organizational development, the quality of learning, the students’ school results and the cooperative work among the different school actors.

palabras clave

Escuela, evaluación interna, evaluación externa, mejora.

resumen

El presente trabajo tiene como objetivo entender en qué medida el programa de Avaliação Externa de Escolas - AEE (Evaluación Externa de Escuelas) contribuye a mejorar las escuelas. Conocer las implicaciones que la AEE tuvo en lo relativo a las prácticas y resultados de las escuelas; entender si la AEE constituye un instrumento útil para sus evaluados; problematizar la articulación entre los aportes de la AEE y sus mecanismos de autoevaluación; conocer el papel y los aportes de los diferentes actores de la escuela en la autoevaluación; comprender los aportes de la AEE para la construcción y restablecimiento del plan de mejoría; sintetizar los procesos de mejoría operados, en curso y programados; y conocer la importancia que los actores le atribuyen a la evaluación de las escuelas (tanto a la AEE como a la autoevaluación) fueron los siete objetivos que definimos con el propósito de orientar y explicitar nuestro estudio.

La evaluación de las escuelas, con los cambios constantes que la historia de la educación presenta en los últimos 30 años en Portugal, resulta determinante para garantizar el control administrativo, la rendición de cuentas y la introducción de algunas acciones de mejoría en el sistema educativo.

Optamos por realizar este estudio según un enfoque de carácter cualitativo, eligiendo el estudio de caso como el método más apropiado y el análisis documental y la entrevista como técnicas de recogida de datos.

Los resultados del caso estudiado se muestran favorables a los propósitos de la Inspección General de Educación, una vez que este proceso de evaluación externa fomentó claramente el trabajo de autoevaluación del Agrupamiento y resultó en una oportunidad de mejoría en lo relativo al desarrollo organizacional, a la calidad de aprendizaje, a los resultados escolares de los alumnos y al trabajo colaborativo de los diferentes actores escolares.

mots-clés

École, évaluation interne, évaluation externe, amélioration.

résumé

Cet essai a pour but de comprendre dans quelle mesure le programme de l'Évaluation Externe des Écoles peut contribuer à leur amélioration. On a défini sept objectifs dans le but d'orienter et d'explicitier l'étude: connaître les implications que l'EEE a eu au niveau des pratiques pédagogiques et du succès de l'école; comprendre si l'EEE est un instrument utile pour ceux qui sont évalués; problématiser l'articulation entre les contributions de l'EEE et ses dispositifs d'auto-évaluation; connaître le rôle et les contributions de différents acteurs de l'école dans l'auto-évaluation; comprendre la contribution de l'EEE pour la construction ou le perfectionnement d'un plan d'amélioration; synthétiser les processus d'amélioration exploités, en cours et prévus; et connaître l'importance que les acteurs attribuent à l'évaluation des écoles (au niveau de l'EEE et de l'auto-évaluation). Dans les derniers 30 ans, l'histoire de l'éducation, au Portugal, a connu des changements successifs et l'évaluation des écoles est déterminante pour assurer le contrôle administratif, le rendre comptes et l'introduction de quelques actions d'amélioration dans le système éducatif.

On a décidé de faire cette étude selon une approche qualitative de la matrice, en choisissant l'étude de cas comme la méthodologie la plus appropriée et l'analyse de documents et l'interview comme techniques pour recueillir des données.

Les résultats de l'étude de cas ont été favorables aux intentions de l'Inspection Générale de l'Éducation, une fois que ce processus d'évaluation externe a clairement encouragé le travail d'auto-évaluation du Groupement des Écoles et il a donné lieu à l'opportunité d'amélioration au niveau du développement organisationnel, de la qualité des apprentissages, des résultats scolaires des élèves et de la collaboration de différents acteurs scolaires.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Contributos para a narrativa sobre a avaliação da Escola	5
1. O discurso sobre avaliar.....	5
1.1. Lógicas e agendas da avaliação (Modelos de avaliação)	5
1.2. Um quase-paradigma: a avaliação	10
1.3. A avaliação como ferramenta para a melhoria.....	13
1.4. Avaliação interna, avaliação externa e <i>accountability</i> das escolas.....	16
2. A estrutura organizacional da escola e lideranças	23
2.1. A Escola	23
2.2. Noção de organização	24
2.3. A especificidade na unidade de gestão escolar	26
2.4. A gestão e a liderança escolar.....	28
3. Um programa de “avaliação para a melhoria das escolas”	32
3.1. Avaliação de Escolas em Portugal: as últimas décadas.	32
3.2. O programa de Avaliação Externa de Escolas	34
3.3. Identificação de áreas de análise e decisão para a preparação de um novo ciclo de AEE.....	37
Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos.....	40
1. Opção Metodológica	40
1.1. Tipo de estudo	41
1.2. O estudo de caso	42
2. Procedimentos de campo	43
2.1. Recolha de dados.....	43
2.2.1. Acesso e autorizações.....	44
2.1.2. Técnicas de recolha de dados.....	45

a) Análise documental.....	45
b) Entrevista.....	46
b1) Caracterização dos entrevistados.....	48
2.1.3. Tratamento e análise de dados.....	51
3. O Agrupamento de Escolas.....	55
3.1. Caracterização do meio envolvente.....	55
3.2. As escolas e os diferentes actores do Agrupamento de Escolas.....	55
3.2.1. As Escolas.....	56
3.2.2. Os alunos.....	56
3.2.3. Os docentes	57
3.2.4. Os não-docentes.....	58
3.2.5. Os pais/encarregados de educação.....	59
3.3. Organização do Agrupamento de Escolas	61
3.3.1. Administração e Gestão	61
3.3.2. Os instrumentos de autonomia.....	63
3.3.3. Organização pedagógica	65
a) Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.....	65
b) Outras estruturas de coordenação.....	66
Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão dos resultados	67
1. A AEE no Agrupamento	67
1.1. Informação prestada sobre a realização da AEE.....	67
1.2. A Preparação da AEE.....	68
1.3. Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE.....	69
1.4. Opinião sobre os domínios avaliados.....	71
1.5. O relatório da IGE.....	72
1.6. As recomendações da IGE	77
2. A avaliação interna no Agrupamento.....	79

2.1.	Dinâmicas de avaliação interna no Agrupamento	79
2.2.	A equipa de avaliação interna	80
2.3.	Os contributos da AEE.....	82
2.4.	Participação dos diferentes actores na Avaliação interna	84
3.	Processos de melhoria no Agrupamento.....	87
3.1.	Desenvolvimento organizacional.....	88
3.2.	Qualidade das aprendizagens.....	91
3.3.	Resultados escolares dos alunos.....	92
3.4.	Trabalho colaborativo	94
3.5.	Avaliação interna do Agrupamento	95
3.6.	Finalidades da avaliação.....	95
3.6.1.	Avaliação externa	96
3.6.2.	Avaliação interna.....	98
	Considerações Finais	100
	Bibliografia.....	105
	Anexos	113

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1: Codificação das entrevistas	50
Quadro 2: Grelha de análise	54
Tabela 1: distribuição do número de alunos inscritos em 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011	57
Tabela 2: distribuição dos docentes por ciclo em 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011	58
Tabela 3: Distribuição dos não docentes por categoria em 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011	59
Tabela 4: Opinião sobre a participação dos diferentes actores na Avaliação Interna. Distribuição das referências feitas nas entrevistas pelas subcategorias de análise	84
Tabela 5: Opinião sobre os tipos de melhoria observados. Distribuição das referências feitas nas entrevistas pelas subcategorias de análise	87

Lista de siglas

AEC's – Actividades de Enriquecimento Curricular

AEE – Programa de Avaliação Externa das Escolas

AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

AI – Avaliação Interna

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

BE/CRE – Biblioteca Escolar/Centro de Recursos da Escola

CAF – Common Assessment Framework

CEF – Curso de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DREC – Direcção Regional de Educação do Centro

DT – Directores de Turma

EE – Encarregados de Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFQM - European Foundation for Quality Management

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IDEA - Instituto de Evaluación e Asesoramento Educativo

IGE – Inspeção Geral da Educação

ME – Ministério da Educação

PAM – Plano de Acção para a Matemática

PE – Projecto Educativo

PEPT - Programa de Educação para Todos

PISA - Programme for International Student Assessment

PTE – Plano Tecnológico da Educação

QUAL - Formação e Serviços em Gestão da Qualidade

Introdução

A formulação da hipótese de que todo o trabalho efectuado na Avaliação Externa ao Agrupamento de Escolas, onde exercíamos a actividade docente, iria resumir-se a um relatório, com hipótese de contraditório sem consequências, reflectido posteriormente por um período de tempo em aberto nas percentagens para as quotas na avaliação de desempenho docente, íamos a dizer, a formulação meramente hipotética de que era mesmo assim, obrigou-nos a procurar razões para compreender estas consequências.

Com naturalidade, elegemos para objecto do nosso trabalho a avaliação de escolas, centrado em dois factores: a formação de base (Matemática) que sustenta o seu método na prestação de contas, e a necessidade de aprofundar este campo de investigação.

A avaliação de escolas chega a 2011 com vários ciclos empíricos concretizados. Sem querermos excluir nenhum dos enfoques, centrando a nossa atenção nos domínios do referencial da Inspeção Geral da Educação (IGE), para o Programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE), o acento nos resultados escolares prevalece sobre os outros quatro domínios. Há a construção de uma mudança para a prestação de contas e introdução de processos de melhoria contínua. Os pressupostos da intervenção da IGE passam pela assunção de competências que provoquem, pelos próprios, introdução de processos de monitorização após acções inspectivas nas escolas, com vista à mudança para melhor.

A mudança, naquilo que poderemos considerar como contributos para a história da educação nos últimos 30 anos em Portugal, é uma constante. Os autores relevam o interesse que a Administração e a investigação têm manifestado pela Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constituindo uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta (Barroso, 1996: 9).

Os debates sobre a escola nos últimos trinta anos têm tido um generalizado, e por vezes difuso, sentimento de insatisfação como pano de fundo, ao qual as múltiplas e repetidas tentativas de mudança voluntarista e em larga escala (reformas) não têm conseguido dar uma resposta pertinente (Canário, 2005: 59).

Este clima de mudança educativa exige uma permanente avaliação da situação da Escola. Se por um lado, a avaliação tem por objectivo o controlo administrativo e a prestação de contas, por outro, aparece como uma estratégia de melhoria do funcionamento das

escolas (Marchesi, 2002: 34). É este, segundo Azevedo (2002: 9), um dos dilemas mais difíceis de discernir, com que se debatem os decisores: a função de controlo e a função de melhoria.

Ora, falar sobre a avaliação de escolas é, como advogam Costa e Ventura (2005: 149), situarmo-nos num abrangente campo de investigação que inclui dimensões e pressupostos de ordem política, histórica, pedagógica, organizacional e de gestão.

Mantem-se, por isso, a avaliação de escolas como um tema actual e pertinente.

Assim, partindo das intenções do Ministério da Educação (ME), através da Inspeção Geral da Educação, quando pretende que o programa de AEE fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para as escolas, elegemos para questão central do nosso trabalho:

“Em que medida é que a AEE está a contribuir para a melhoria das escolas?”

A partir da questão central, definimos sete objectivos com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo:

1. Conhecer as implicações que a AEE teve ao nível das práticas e resultados da escola;
2. Perceber se a AEE se constitui como um instrumento útil para os seus avaliados;
3. Problematizar a articulação entre os contributos da AEE e os seus dispositivos de auto-avaliação;
4. Conhecer o papel e os contributos dos diferentes actores da escola na auto-avaliação;
5. Compreender o contributo da AEE para a construção ou aperfeiçoamento do plano de melhoria;
6. Sintetizar os processos de melhoria operados, em curso e programados;
7. Conhecer a importância que os actores atribuem à avaliação de escolas (tanto à AEE como à auto-avaliação).

Em termos metodológicos, optámos por realizar este trabalho segundo uma abordagem de matriz qualitativa, elegendo o *estudo de caso* como a metodologia mais apropriada, tendo em conta as características do nosso estudo e as limitações de tempo para realização do mesmo. As entrevistas e a análise documental foram as técnicas de recolha de dados utilizadas e a escolha do Agrupamento para a realização do nosso estudo

empírico, depois de ponderadas várias hipóteses e atendendo aos objectivos do nosso trabalho, recaiu sobre um agrupamento que já foi objecto da AEE no ano lectivo 2008/2009, e, onde, à data, desenvolvíamos funções de docente.

Estruturámos o nosso trabalho, para além da introdução e das considerações finais, em três capítulos: Capítulo 1 - Contributos para a narrativa sobre a avaliação da Escola; Capítulo 2 - Procedimentos metodológicos; e Capítulo 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.

No primeiro capítulo, *Contributos para a narrativa sobre a avaliação da Escola*, construímos o quadro teórico que suporta a análise e a discussão dos resultados. Começamos com uma abordagem acerca do discurso sobre avaliar, onde tratamos questões relacionadas com as lógicas e agendas da avaliação, a avaliação como um quase-paradigma e como uma ferramenta de melhoria para as escolas e a avaliação interna e externa das escolas. Prosseguimos, num segundo ponto, com a exposição sobre a estrutura organizacional da escola e lideranças onde nos ocupamos da noção de escola e de escola como organização, assim como da especificidade da escola e da gestão e liderança escolar. O terceiro ponto deste capítulo, dedicámo-lo a uma breve resenha sobre a avaliação de escolas em Portugal, nas últimas décadas, e ao programa de AEE com a inclusão de alguns resultados, entretanto divulgados em alguns estudos e nos relatórios da IGE.

No segundo capítulo, *Procedimentos metodológicos*, justificamos a opção metodológica, relatamos detalhadamente todos os procedimentos de campo e caracterizamos o Agrupamento de Escolas escolhido.

No terceiro capítulo, *Apresentação, análise e discussão de dados*, suportados pelo enquadramento teórico, tendo em conta os objectivos do nosso trabalho e munidos de todos os dados que recolhemos e organizámos, fazemos acompanhar a apresentação dos resultados por uma breve análise e discussão dos mesmos. Optamos, neste capítulo, por subdividi-lo em quatro pontos coincidentes com as quatro categorias de análise previamente definidas: a AEE no Agrupamento, a avaliação interna no Agrupamento, os processos de melhoria no Agrupamento e as finalidades da avaliação.

Nas considerações finais, realçamos as principais reflexões e conclusões sobre os resultados obtidos e fazemos referência a algumas limitações e desafios que se colocaram durante a realização deste trabalho.

Cientes das imensas possibilidades de investigação, que continuam em aberto nesta área, concluímos com a apresentação de perspectivas futuras de investigação que se possam desenvolver.

Por razões ligadas às preocupações do nosso tempo pelo futuro, optámos por apresentar em formato de papel apenas os anexos que entendemos serem de extrema relevância no apoio à leitura deste trabalho, pelo que decidimos acompanhá-lo de um DVD onde compilámos, em formato digital, o conjunto de todos os anexos.

Capítulo 1 – Contributos para a narrativa sobre a avaliação da Escola

1. O discurso sobre avaliar

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas (Fernandes, 2010: 15). Como afirmam Costa e Ventura (2002: 106), o debate acerca da avaliação das escolas faz parte das agendas nacionais e internacionais, tratando-se, por isso, de um assunto que perpassa discursos e interesses de políticos, professores, alunos, pais e público em geral.

A abordagem que estamos a desenvolver situa-se no edifício avaliativo que diz respeito à organização, administração e gestão das escolas, das unidades de gestão, independentemente de serem agrupadas ou não-agrupadas.

Algumas das razões que contribuem para a presença evidente desta temática são a visibilidade e a especificidade das organizações escolares; a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino; a pressão pública e as lógicas de mercado; a contracção dos recursos financeiros; o controlo e a regulação dos sistemas educativos; as estratégias de marketing e de promoção da escola e a melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas (Costa e Ventura, 2002: 106-107).

1.1. Lógicas e agendas da avaliação (Modelos de avaliação)

Ao longo das duas últimas décadas, em contextos sociopolíticos muito diversos, primeiro nos países centrais, depois nos países semiperiféricos e periféricos, a agenda avaliativa, nas suas diferentes configurações e domínios de incidência, tem vindo a assumir uma enorme centralidade (Sá, 2009: 87). Para este autor, as razões deste (súbito) interesse pelas questões da avaliação educacional em geral, e da avaliação institucional em particular, organizam-se em torno de uma pluralidade de eixos estruturadores filiados em lógicas e racionalidades em tensão, uns mais vinculados às preocupações com o controlo, outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória.

A avaliação das escolas adquiriu, um papel preponderante nas políticas educativas devido às mudanças introduzidas pelo Estado nos sistemas educativos, os quais, de uma regulação burocrática e centralizada, evoluíram para uma lógica mercantil e para um

Estado avaliador. Por sua vez, à medida que se delega maior autonomia às escolas, temos como contrapartida um incremento da necessidade de avaliação periódica dos resultados escolares, tendo em vista a promoção da melhoria interna da escola, a avaliação do processo de transferência de competências e a prestação de informação aos “clientes” da escola (Bolívar, 2006: 37- 60).

De acordo com Azevedo (2007: 18), a pressão no sentido da avaliação dos serviços públicos e, em especial, das escolas, tem origens muito diversas e lógicas diferentes. Por isso, a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas que este autor distribui por três categorias: políticas, sociais e económicas.

A crise económica mundial da década de 70 e as suas consequências no desemprego de longa duração, em especial no desemprego juvenil, como refere Clímaco (1992: 12), puseram em causa a certeza existente de que “a mais educação corresponde mais riqueza”. Esta crise, associada aos sucessivos choques petrolíferos, traduziu-se, ao nível da Educação, numa diminuição das verbas disponíveis uma vez que estas tiveram que ser repartidas por outros sectores como a segurança social, serviços culturais, etc., gerando-se uma necessidade absoluta de rentabilização de recursos existentes (Figueiredo e Góis, 1995: 14). Ora, como refere Azevedo (2007:19),

“os limites dos recursos financeiros públicos acentuam a necessidade de maior escrutínio da eficiência dos serviços educativos: para onde vai tanto dinheiro? Há que conhecer os factores que explicam os níveis de eficiência e de eficácia apresentados pelas escolas e patenteados nos índices de reprovação e abandono e nos resultados dos exames”.

A Educação era um dos aspectos que, a nível político, mais influenciava a credibilidade do Estado, pelo que, dadas as dificuldades de gestão do sistema educativo, provocadas pelas suas dimensões, o Estado considerou que conceder uma maior autonomia às escolas seria uma solução. Como contrapartida a esta maior autonomia, passou a haver um maior controlo dos processos e a necessidade de tornar públicos os resultados das escolas (Figueiredo e Góis, 1995: 14).

A prestação de contas, como diz Azevedo (2007: 18), é apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia. Por outro lado, como mencionam Figueiredo e Góis (1995:14), a democratização da sociedade criou um maior interesse dos diferentes sectores sociais pela Educação,

originando uma vontade de querer saber “o que se passa na escola”, já que, como refere Azevedo (2007: 18), na sua relação com a escola, os actores sociais assumem diversos papéis, como os de consumidor, de cliente ou de cidadão; assim, continua o mesmo autor,

“o consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer ter garantias de qualidade do serviço e informação actualizada, o cidadão quer a informação necessária para fomentar a responsabilidade colectiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial, pois a educação é um assunto de todos” (Azevedo, 2007: 18).

As razões aqui elencadas, como afirma Sá (2009: 91), são passíveis de articulação com as respostas que Costa e Ventura (2005:149-152) dão ao “para quem e para quê?” da avaliação das instituições educativas. Segundo estes autores, existem três tipos de resposta a esta questão que

“corresponderão, grosso modo, a três concepções correntes de perceber/assumir os processos de avaliação institucional das escolas, as quais (numa lógica de pendore metafórico), tipificamos com as noções de mercado, de relatório e de melhoria”.

Na caracterização que Costa e Ventura (2005: 149-152) fazem destas três *imagens* de avaliação, encontramos uma diferenciação ao nível dos destinatários da avaliação, objectivos desejados, conteúdos privilegiados, procedimentos escolhidos e concepção de escola adoptada.

Uma avaliação *para o mercado* – ou seja, uma avaliação num cenário em que as instituições tenham de competir umas com as outras para se manterem vivas, destina-se ao exterior, ao consumo externo, tendo por finalidade a captação de clientes, trata-se de uma avaliação sumativa que valoriza os rankings, que não necessita de ser participada e tem como concepção subjacente a de escola como *empresa educativa* (Costa, 1998: 25), a qual subjaz uma lógica racionalizadora e eficientista e onde os líderes serão entendidos como heróis e visionários e os professores e educadores como meros funcionários que executam a visão do líder (Costa e Ventura, 2005: 150).

A avaliação *para o relatório* é, segundo Costa e Ventura (2005: 150-151), aquela que se preocupa em responder ao cumprimento de exigências legais externas (inspecção, administração educativa) e internas (assembleia de escola, conselho pedagógico), cujos destinatários são as instâncias institucionais, visando sobretudo cumprir os procedimentos

legais, em que o relatório é um documento volumoso, de difícil interpretação, realizando-se segundo um processo pouco participado pelos vários agentes escolares e em que a concepção de escola subjacente tem em conta um modelo teórico que cruza a imagem de escola como *burocracia* (Costa, 1998: 39) com a de *anarquia* (Costa, 1998: 89).

A avaliação *para a melhoria* consiste num processo de auto-avaliação, da iniciativa da própria instituição que se quer avaliar, com o compromisso e o envolvimento de todos em ordem à melhoria do seu desempenho, onde os destinatários são todos os actores da comunidade educativa, com o objectivo de perceber as práticas e os resultados, preocupada em identificar problemas, centrando-se na melhoria das práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos alunos, em que são os próprios membros da comunidade educativa que decidem sobre os procedimentos a ter, reflectindo sobre as práticas, pressupostos que lhe estão subjacentes e resultados alcançados, e em que a concepção de escola subjacente é a de uma comunidade de aprendizagem, entendida como um processo democrático, de construção colectiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros (Costa e Ventura, 2005: 151).

As respostas que damos às interrogações para quem se avalia, para que se avalia, o que se avalia e o como se avalia adoptam uma determinada concepção da escola como organização. Na óptica de Sá (2009: 91-92), as diferentes concepções de escola implícitas aos vários modelos de avaliação conduzem a formas diferenciadas de entender o significado das estruturas organizacionais, de pensar os objectivos, de problematizar as tecnologias, de equacionar as relações de poder, de reconhecer a interacção ambiental e de interpretar o sentido da liderança.

“Há, portanto, vantagem em que as diferentes concepções e imagens organizacionais subsumidas nos modelos de avaliação das escolas sejam explicitadas pois esta *démarche* poderá constituir a via que permitirá desvelar e denunciar as potenciais inconsistências e incongruências entre os valores efectivamente promovidos por determinados dispositivos de avaliação e aqueles que são invocados no âmbito da retórica discursiva que os sustenta” (Sá, 2009: 91-92).

Assim, as diversas perspectivas à volta da discussão deste tema, permitem-nos hoje um olhar mais problematizador sobre os dispositivos avaliativos e a sua relação com as políticas públicas. De acordo com Abrantes (2010:27-28), por um lado, a avaliação reveste-se de uma importância central no planeamento educativo moderno, ao permitir a tomada de decisões mais eficazes, equitativas e democráticas, através de um controlo

permanente de diversos indicadores sociais, económicos e culturais. Por outro lado, a avaliação implica, em si própria, uma política e, portanto, os dispositivos de avaliação accionados, estão forçosamente ancorados a interesses poderosos. Como defende o mesmo autor, a avaliação implica a produção fundamentada de um “juízo de valor”, ou seja, “a comparação sistemática de uma realidade com um referente de ideal projectado e, por conseguinte, introduz-se, desde a sua génese, na arena política” Abrantes (2010: 28).

Como refere Afonso (2009b: 151ss), “a avaliação tem sempre um cliente e uma agenda”. Qualquer que seja a metodologia adoptada, o processo de avaliação passa sempre pela consideração de padrões de referência que são definidos a partir de uma selecção e hierarquização de valores relevantes, e consistem na conceptualização de factos e situações virtuais. A partir dos padrões de referência operacionalizam-se os indicadores que são utilizados na análise da situação ou contexto que se pretende avaliar, pelo que a avaliação consiste numa comparação entre duas situações: a situação real que é objecto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a partir dos padrões de referência. Assim, em avaliação, os juízos que se produzem dependem dos padrões de referência que se adoptam e dos indicadores que os operacionalizam, pelo que estes juízos de avaliação são, portanto, o produto de múltiplas escolhas do(s) cliente(s) e do(s) avaliador(es), concretizando em cada momento uma agenda de questionamento das situações e dos contextos desenvolvida no âmbito das lógicas de acção desses actores.

Na verdade, como reforça Sá (2009: 90), “a avaliação das escolas pode servir diferentes agentes e diferentes agendas e ancorar-se em racionalidades plurais e, eventualmente, contraditórias”, pelo que, de acordo com Afonso (2009b:152), no contexto organizacional, a avaliação é, portanto, uma *démarche* subjectiva, onde a aparência da objectividade varia na razão directa da partilha de subjectividades entre os actores decorrentes do exercício do poder no jogo político em curso.

Assim, e convocando as palavras de Sá (2009: 97), a associação da avaliação institucional às diversas agendas (mercado, relatório ou melhoria) não depende só, ou não depende apenas, do promotor ou do autor da avaliação, mas sobretudo do contexto macro estrutural em que a avaliação se desenvolve e dos usos (e abusos) de que possa ser objecto.

1.2. Um quase-paradigma: a avaliação

Ao longo da história o conceito de avaliação tem assumido diversas acepções, que não são fruto do acaso, mas estão, sim, intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. A forma de conceber e levar a cabo a avaliação tem uma relação directa com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade; com os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos; com a maneira de conceber a natureza do próprio conhecimento e processo de aprendizagem; e, conseqüentemente, com a concepção de aprendizagem e ensino que servem de base à prática docente (Boggino, 2009: 79).

Hoje, podemos afirmar que a avaliação está na ordem do dia, nomeadamente no domínio da educação. Falar em avaliação educacional não é novidade, pois como refere Lemos (2002: 90), sempre se avaliou, avalia-se todos os dias, avalia-se a toda a hora, a avaliação está inerente à noção de escola desde a criação das escolas públicas. Porém, temos vindo a assistir a um crescente protagonismo da avaliação, sendo este um dos temas de que mais se fala no contexto educativo.

No entanto, e como Neto-Mendes (2002: 11) alerta, de tanto se falar em avaliação podemos ser levados a concluir tratar-se de uma matéria consensual nos dias de hoje. Na óptica deste autor,

“os consensos fáceis ou não têm substância e resultam de equívocos proporcionados, por exemplo, por juízos precipitados, por formulações demasiado genéricas ou então são já o resultado de um longo processo de maturação das ideias, a expressão de uma sabedoria de experiência feita. Será que sobre a avaliação dispomos já de um caudal de informação, de experiência e de reflexão suficiente para construirmos um quadro de referências orientador?”

A avaliação, de acordo com Estrela e Nóvoa (1999: 9), é, actualmente, uma área de enorme complexidade técnica e científica, o que dificulta a construção de modelos pertinentes de intervenção. Segundo estes autores,

“a aceleração do tempo, no final do século XX, particularmente no domínio educativo, não é de molde a facilitar as tarefas avaliativas. A reinvenção metodológica justifica-se, também, pela urgência de dar respostas em tempos cada vez mais curtos, sob pena de o esforço de avaliação ser inútil e inoportuno. Por isso, as dinâmicas avaliativas pertencem cada vez mais ao durante, e não ao após”.

Como toda e qualquer questão de sentido, a questão "*que significa avaliar?*", arrisca-se a nunca ter uma resposta acabada. Como defende Hadji (1994: 27), avaliar é um acto permanente, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar a uma definição exacta. Na perspectiva deste autor, entre as múltiplas definições possíveis,

"Avaliar pode significar: verificar aquisições no quadro de uma progressão; julgar um trabalho em função das instruções fornecidas segundo normas pré-estabelecidas; estimar o nível de competência de um indivíduo ou organização; situar a produção de um indivíduo/organização em relação às suas possibilidades, aos outros, ao nível geral; representar, através de um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios variáveis; determinar o nível de uma produção; dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer de um indivíduo" (Hadji, citado por Ministério da Educação, 1992: 23-24).

Actualmente, como nota Azevedo (2007: 17), e pelo que nos é dado a assistir,

"Parece que quanto menos se está de acordo sobre o que se quer da educação e da escola, mais se receita a avaliação, como se dela viessem respostas aos problemas centrais ou como se constituísse, em si, uma política ou um valor".

Esta ideia é reforçada por outros autores quando referem que relativamente à avaliação da escola temos vindo a assistir a "um surto de avaliacionite" (Estêvão, 2001: 167), ou por outras palavras, a "uma obsessão avaliativa" (Afonso, 2002a: 32).

Como explica Ventura (2006: 117), as avaliações consubstanciam meios para criar ou fortalecer a legitimidade do exercício do poder e a confiança das populações na justiça, desejabilidade e eficiência das medidas adoptadas pelo poder. No entanto não existe linearidade no exercício desse poder, pois como referem Rose e Miller, citados por Ventura (2006:117),

"o poder político é actualmente exercido através de uma profusão de alianças instáveis entre diversas autoridades envolvidas em projectos para governar uma multiplicidade de facetas da actividade económica, vida social e conduta individual".

O que dificulta o exercício dessas formas de poder é, de acordo com este autor, a crescente complexidade de variáveis, de interesses e perspectivas não coincidentes. Porém, estes factores não desanimam aqueles que procuram novas formas que permitam um exercício mais eficaz do poder e do controlo.

A centralidade da avaliação nas políticas públicas da educação tem contribuído para o reforço de uma perspectiva política da avaliação, associada ao reforço do controlo social sobre a escola e à regulação mercantil em geral. A transformação em curso do “Estado Educador” para o “Estado Avaliador” constitui uma tendência pesada da evolução dos sistemas educativos em toda a Europa. Em Portugal, tal propensão tem-se expressado no reforço da avaliação externa dos resultados escolares (exames, provas aferidas, etc.), na reconversão da intervenção inspectiva através da “avaliação integrada” das escolas, e na redefinição do controlo da formação inicial e contínua de docentes numa lógica de “acreditação” (Afonso, 2009b: 167).

No entanto, como menciona Lemos (2002: 90), a focalização actual nas questões da avaliação tem muito que ver com uma preocupação, consciente ou não, relativamente a uma progressiva desestruturação do sistema escolar. E desta noção de avaliação parece ter-se derivado para uma questão da qualidade.

O conceito de qualidade é extraordinariamente ambíguo. A utilização deste conceito, não só por parte dos políticos e dos decisores, mas também por parte dos académicos, dos professores, etc., sem um esforço claro de delimitação e de caracterização do mesmo, pode tornar-se perigosa. Contudo, como adianta Miguéns (2002: 11), apesar de eventuais dificuldades associadas à complexidade e à multiplicidade de leituras possíveis do conceito de qualidade educativa, o princípio da sua promoção parece adquirido e o meio educativo não poderá fechar-se sobre si próprio, ignorando experiências bem sucedidas noutras áreas como sejam as das profissões, das empresas ou da gestão. Complementando esta ideia, Afonso (2002: 101) afirma que no contexto de uma sociedade democrática onde coexistem legitimamente interesses divergentes e mesmo antagónicos, a definição e a avaliação de critérios de qualidade assumem uma natureza necessariamente contraditória. No entanto, qualquer que seja a aproximação à teoria da democracia, existe sempre o pressuposto de um bem comum e do interesse público.

Há um conjunto de questões para as quais todos – autoridades educativas, pais, professores, alunos, investigadores, cidadãos em geral –, pretendem encontrar respostas. Em última análise, todos desejam saber se a educação garante a preparação integral de crianças e jovens para enfrentarem os desafios do futuro (Miguéns, 2002: 11).

Na procura da garantia da qualidade e da adequação da oferta educativa aos interesses e necessidades de quem deposita nas escolas expectativas e finalidades diversas, torna-se evidente o papel essencial desempenhado pelas estruturas e estratégias avaliativas

dirigidas à esfera escolar, assumindo a avaliação como elemento fundamental para a sustentação e capacitação das escolas, dos seus actores no prosseguimento do trabalho educativo (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008: 58).

Podemos dizer então, como afirma Sá (2009: 93), que

“a qualidade, como a avaliação, parece, assim, ter-se transformado numa espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação: bastará invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam”.

No entanto, como defende Lima (1997: 55), dada a necessidade de repor a confiança social no sistema, entretanto perdida, será a avaliação que se tornará o *fiel da balança*, o *selo de garantia* ou o *certificado de qualidade*, cobrindo assim os *déficits* de legitimidade.

1.3. A avaliação como ferramenta para a melhoria

A avaliação institucional tem vindo a ganhar força devido à crescente autonomia da escola que a obriga, por um lado, a prestar contas à sociedade e, por outro, a desenvolver aprendizagens que proporcionem as soluções adequadas e criativas à resolução dos problemas que lhe são constantemente colocados. Uma vez que a avaliação é encarada, pela maioria dos responsáveis políticos e respectivos discursos, como uma estratégia de melhoria da escola¹, justifica-se que esteja a ser objecto de uma profunda reflexão no seio do Sistema Educativo Português (Alves e Correia, 2008: 355). É, neste contexto, que achamos pertinente a ideia sustentada por estes autores quando afirmam que a avaliação de escola é um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças. Vários autores, como, por exemplo, Santos Guerra (2002: 12-13), partilham também desta ideia de que

¹ Um exemplo bem claro disso é a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, onde, no seu art.º 3º, alínea a), apresenta como um dos objectivos do sistema de avaliação: “Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo [...]”.

"A finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um simples apêndice, um adorno, um acrescento colocado no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa".

Ora, como acrescenta este autor (2003: 51), para melhorar a prática, é preciso conhecê-la profundamente. Como o mesmo autor refere, não importa muito chegar a conclusões genéricas do tipo "esta escola funciona bem" ou "esta escola é melhor do que aquela". Interessa-nos é analisar a realidade da escola, saber que fenómenos nela se desenvolvem, porque se produzem e que repercussões têm.

Todavia, a melhoria da escola não é uma consequência inevitável da vontade de mudar. Segundo (Góis e Gonçalves, 2005: 93),

"A melhoria da escola como um todo é um processo de escola e não o somatório de melhorias pontuais. É um exercício de intencionalidade e estratégia que se espera dê resultados melhores do que aqueles que correspondiam ao desempenho da escola anteriormente, sejam estes os resultados dos alunos ou os resultados intermediários, como a qualidade do ensino, a eficácia da liderança ou a eficiência na gestão de recursos".

Assim, somos levados a afirmar que a melhoria escolar não pode ser ordenada ou prescrita, porque os factores associados à sua efectiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objecto de imposição, mas dependem da criação de contextos que favoreçam a sua emergência. A melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer, onde o actuar deve preceder o planificar, os pontos de vista devem surgir das próprias actividades, em vez de as sujeitar a grandes concepções prévias, o conflito e os problemas são uma presença inevitável nas mudanças reais (Bolívar, 2003: 9-10; 49).

Como refere Bolívar (2007: 15), as políticas de melhoria da educação, nas últimas décadas, têm percorrido diversas "vagas", com incidência e tempos variáveis, segundo os países. Passada a vaga dos *projectos inovadores* (anos 70) e a da *reestruturação* (anos 80), dá-se mais um passo no redesenho organizativo, para pôr o foco na aprendizagem dos alunos e no rendimento da escola. O mesmo autor (2007: 16-17), tirando lições aprendidas dos esforços por introduzir melhoras, considera que "nem tudo deve ser objecto de mudança, nem toda a mudança é sinónimo de modernização". Interessam pois mudanças que sustentem a aprendizagem, e não apenas que alterem a escola.

Ao longo das últimas décadas, como expõem Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 34-37), a investigação educacional tem procurado resposta para duas questões básicas relativas à escola: *Quais são as actividades que produzem efeitos mais positivos nos alunos?* e *Como é que se consegue que a escola seja melhor do que é actualmente?*

Conforme referem estes autores, as investigações sobre a eficácia da escola têm centrado o seu trabalho na qualidade e equidade da educação, de forma a perceber porque é que algumas escolas são mais eficazes do que outras e quais as suas características. Por outro lado, os trabalhos acerca da melhoria da escola têm focado a sua atenção nos processos que as escolas desenvolvem para obterem mais sucesso e sustentar a melhoria. A integração destes dois paradigmas é conseguida pela corrente *melhoria eficaz da escola*. Ora, a utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação com os da auto-avaliação não podem ser desprezados na melhoria eficaz da escola. Como salientam Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 134), existe uma relação estreita entre a auto-avaliação e a avaliação externa e entre estas e a melhoria eficaz da escola. Muitas vezes a primeira induz à elaboração de planos de desenvolvimento, outras vezes é a avaliação externa que suscita o desenvolvimento de processos contextualizados de auto-avaliação, com vista à melhoria eficaz da escola.

Esta relação entre a avaliação e a melhoria é-nos exposta por Holly e Hopkins, citados por Bolívar (1994: 260), sob três perspectivas diferentes: a *avaliação da melhoria*, a *avaliação para a melhoria*, e a *avaliação como melhoria*.

Como explica Bolívar (1994: 260), cada uma destas perspectivas tem as suas próprias implicações metodológicas e pode servir para questionar o papel da avaliação nos processos de melhoria escolar.

A *avaliação da melhoria*, de acordo com Bolívar (1994: 262), pretende medir o grau de fidelidade da implementação de um programa educativo, verificando o cumprimento dos objectivos previamente estabelecidos de modo a decidir que aspectos se devem alterar. Trata-se pois de uma perspectiva de avaliação que entende as escolas como meros instrumentos ao serviço de objectivos externos à organização, pelo que se encontra associada à avaliação externa e tem como finalidade a prestação de contas.

A *avaliação para a melhoria* aparece associada à avaliação formativa, e tem por objectivo a introdução de melhorias ao nível das práticas, facilitando a mudança, não integrando, no entanto, os factores que constituem o processo de mudança (mudanças na estrutura, uso de novos materiais, conhecimentos, estilos de ensino, integração de novas crenças),

pelo que a avaliação e a mudança são processos distintos. Esta perspectiva da *avaliação para a melhoria* encontra-se associada às modalidades de avaliação externa e avaliação interna (Bolívar, 1994: 262).

A avaliação como melhoria implica que esta tenha como fim explícito a melhoria escolar. De acordo com esta perspectiva, a avaliação faz parte do processo de desenvolvimento organizacional da escola e está associada à mudança como um processo interno em que os avaliadores são os próprios utilizadores, envolvendo assim toda a escola em processos de avaliação interna.

Na óptica de Bolívar (1994: 263), geralmente a avaliação externa está mais ligada à avaliação da melhoria e a avaliação interna é própria de uma avaliação como melhoria. Tanto uma como outra são importantes e os seus objectivos podem complementar-se. Tudo depende do contexto e dos propósitos com que se realiza. É por isso que, como referem Coelho, Sarrico e Rosa (2008: 56),

“melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas, trazendo a lume numerosos procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturas variadas e prosseguindo objectivos diferenciados”.

1.4. Avaliação interna, avaliação externa e *accountability* das escolas

Proceder à avaliação de uma organização educativa sem que esse investimento se repercuta na própria instituição – na identificação dos seus constrangimentos, dificuldades e insucessos e em consequentes estratégias de mudança, de melhoria das práticas educativas e de desenvolvimento do bem-estar das pessoas – constituirá certamente uma perda de tempo (Costa e Ventura, 2005: 148).

As diferentes práticas de avaliação institucional têm conhecido um desenvolvimento desigual e ordenado a objectivos e finalidades muito diversas, mas todas elas procuram, em última análise, cumprir o mesmo desejo: produzir um juízo tão rigoroso quanto possível sobre o desempenho ou o estado actual dos indivíduos, das instituições ou dos sistemas, mediante o recurso a instrumentos de recolha de informação, medida e notação inspirados na investigação em ciências sociais (Ministério da Educação, 1992: 14).

Sendo a avaliação o acto de ponderar, monitorizar o valor de diversos elementos, processos e/ou desempenhos, interessa saber como assumimos a natureza do acto avaliativo, já que, como refere Azevedo (2002: 7):

“avaliar instituições escolares não é sinónimo de estabelecer rankings, embora estes possam surgir como subprodutos de um processo mais vasto e pluridimensional. Avaliar instituições escolares não é avaliar professores ou alunos, embora possa fornecer a uns e a outros, bem como aos pais e aos poderes locais, instrumentos para a realização de melhoria das práticas educativas. Finalmente, avaliar instituições escolares não é promover a qualidade, embora possa ser precioso o seu contributo para que os vários actores se envolvam mais na sua promoção”.

Para além de todos estes propósitos a que podem ser associados a avaliação, Afonso (2010:152) acrescenta ainda que a avaliação pode ser utilizada como condição para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Segundo este autor (2010: 153),

“a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito, implica que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou de auto-avaliação.”

Numa sociedade democrática, para se poder prestar contas deve avaliar-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva; e presta-se contas para procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. Sobre este assunto, Ventura (2006: 117-118) refere que neste esforço, por parte dos governos, de procura para um controlo mais eficaz, e com o intuito de incrementar os níveis de confiança nas populações, a prestação de contas aparece como algo de intrínseca e exclusivamente bom. Assim, diz o mesmo autor,

“a tarefa fica portanto mais facilitada para os governos que exercem o controlo através da prestação de contas e dificultada para os profissionais e organizações que a ela se vêem sujeitos” (Ventura, 2006: 119).

O regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril) determina que a prestação de contas se faça especialmente através de três documentos – o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação (artº 9º, nº2) – e faz dos procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa o ponto de partida para a celebração de contrato de autonomia (artº 9º, nº 3 e artº 57º, nº 3, alínea b), porquanto, através da avaliação, a escola procede à sua diagnose e, com base nesta, delineará estratégias de desenvolvimento organizacional.

Tendo em conta o que foi dito sobre avaliação e atendendo à realidade educacional portuguesa quanto à definição e implementação das políticas de autonomia e avaliação de escolas, justifica-se assim proceder à explanação dos termos de avaliação interna, avaliação externa e *accountability*.

Os programas que se orientam para o desenvolvimento e a melhoria da escola, de acordo com Marchesi (2002: 34), baseiam-se na participação voluntária das escolas, no compromisso dos professores e no acordo da comunidade educativa. Para este autor, os sistemas habitualmente utilizados são a auto-avaliação, completada com algum tipo de avaliação externa.

A este propósito, Lafond et al. (1998: 13) referem que a avaliação interna e a avaliação externa não são antagónicas, são, pelo contrário, complementares. Cada uma delas tem necessidade da outra.

O que diferencia a avaliação interna da avaliação externa é a natureza da instância que pronuncia o julgamento que se apresenta no termo do processo de avaliação: a própria escola, no primeiro caso; uma instância exterior, no segundo (Meuret, 2002: 39).

Uma avaliação interna, como expõe este autor, pode ser conduzida por pessoas exteriores à escola ou por pessoas pertencentes à escola. Neste segundo caso, em que a avaliação é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso, Meuret (2002: 39), propõe que se fale de auto-avaliação.

Santos Guerra (2003: 170) refere que

"o processo de auto-avaliação, como forma através da qual a instituição se observa a si própria, apresenta na sua raiz um importante grau de coerência: *estaremos a proceder de acordo com aquilo a que nos propusemos? Estaremos a conseguir alcançar os nossos objectivos? Ou estaremos a alcançar precisamente o contrário? Por que razão?*"

Assim, a auto-avaliação deve permitir à escola adaptar melhor o seu ensino à sua especificidade do público e às variações que podem ocorrer no seu contexto, pelo que cada escola deve interrogar-se sobre o valor da sua prática e corrigi-la se verificar que ela produz maus resultados, sendo os seus actores os melhores colocados para saberem o que se passa e decidir sobre as correcções a fazer, aprendendo assim com a sua experiência e insucessos (Meuret, 2002:39).

Habitualmente, como refere Simões (2011: 165), a auto-avaliação das escolas surge nas políticas educativas no quadro de novos referenciais e de novos instrumentos de

governança, associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade, havendo, porém, outros conceitos que se lhe colam, como controlo, sujeição, coerção...

Para Simons (1999: 163), a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incertezas cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma mais aberta e eficaz às exigências externas.

No entanto, apesar dos esforços e das múltiplas determinações, Azevedo (2007: 80) recorda que a auto-avaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria de escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus. Para além disso, como explica Santos Guerra (2003: 171), o processo de auto-avaliação torna-se perigoso quando se dá a ausência de distância emocional e o envolvimento das partes envolvidas transforma o processo de avaliação num factor de autojustificação. Sá (2009: 97) acrescenta ainda, que se os avaliadores internos beneficiam de uma maior familiaridade com o contexto em análise, poderão ser mais vulneráveis em relação a certas pressões locais e não disporem do distanciamento e da visão em perspectiva necessários à produção de leituras mais isentas. É por isso, que vários autores entendem que há vantagem em que os processos de auto-avaliação sejam complementados e cruzados com olhares externos. É nesta linha que Azevedo (2007: 77), defende que

“o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação”,

pois, para este autor “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram”.

A avaliação externa é realizada por pessoas e equipas externas à escola, a pedido da própria comunidade educativa, ou por ordem da administração educativa responsável. Marchesi (2002: 35) refere que as suas maiores dificuldades costumam ser o desconhecimento da escola e o receio que suscita nos professores, quando não se vê com clareza quais são as consequências da avaliação, ou quando não se está de acordo com ela. Segundo este autor, as vantagens mais evidentes da avaliação externa são a maior objectividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos obtidos

em escolas de características semelhantes, apesar de esta interpretação poder produzir consequências negativas.

Santos Guerra (2003: 165) alerta também para o facto de que se a iniciativa de avaliação externa procede do poder, é fácil que o processo de avaliação se converta, perante a comunidade, num mecanismo de controlo, podendo o processo de avaliação oferecer aos seus patrocinadores duas atitudes completamente distintas: ignorar os resultados do processo ou apoiar-se neles, invocando-os em todas as ocasiões em que tenham que tomar decisões que lhes convenham. Por estas razões, como explica Santos Guerra (2003: 165),

“torna-se importante estabelecer estratégias iniciais de negociação, que equacionem o processo de avaliação como uma experiência enriquecedora para a escola; como uma oferta interessante da qual possam retirar grandes benefícios profissionais, desfazendo, deste modo, a ideia de fenómeno indesejado, inquietante e ameaçador”.

Sobre as finalidades da avaliação externa, Bolívar (1994: 277), defende que este tipo de avaliação só é justificável se tiver como objectivo principal o de assegurar a igualdade de todos os cidadãos. No entender deste autor, a avaliação externa de uma escola é para ver se esta está a oferecer a mesma qualidade de educação do que as outras (públicas ou privadas), para identificar os seus pontos fortes e fracos e, em consequência, utilizar todos os meios e dinâmicas de apoio institucional e pessoal para reduzir a desigualdade na qualidade de ensino entre as escolas.

Como referem Figueiredo e Góis (1995: 19), os resultados obtidos pela avaliação externa são úteis à administração central na medida em que permitem avaliar o cumprimento das orientações de política educativa, possibilitando uma visão genérica do funcionamento e dos resultados das escolas, sugerindo a inclusão de factores de regulação no sistema, designadamente no que respeita a definição de prioridades de política educativa, ajustamento de programas, afectação de recursos.

Desta forma, seja com avaliação interna ou externa, a escola vê-se assim obrigada a prestar contas, ou seja, como Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010: 73) referem,

“a dar conta da sua actividade, da distância entre os objectivos traçados e os resultados obtidos, diagnosticar os seus pontos fortes e as suas debilidades e introduzir as regulações que se impõem”.

Como resultado desta nova vaga democrática, ancorada na participação activa e crítica dos cidadãos, na redefinição do papel do Estado, na descentralização administrativa, na crescente centralidade dos processos comparados de avaliação em larga escala (nacionais e internacionais), as demandas por maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização (*accountability*), vão ganhando consistência e maturidade (Afonso, 2009a: 58).

Embora seja traduzido como sinónimo de prestação de contas, o termo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde a um conceito com significados e amplitudes plurais. Discutido a partir de uma multiplicidade de abordagens e perspectivas, ele remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores também diversificados (Afonso, 2010: 148-149).

Para Andreas Schedler (1999), citado por Afonso (2010: 149), *accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação e uma outra de imposição ou sanção. Como propõe Afonso (2010:149),

“num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações — sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas”.

O mesmo autor (2009a: 59), citando Schedler (1999), refere que a prestação de contas para além da informação e da justificação, contém também uma dimensão impositiva, coactiva ou sancionatória, a que designa de pilar da responsabilização. Por último, acrescenta um pilar de avaliação, que diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação.

Relativamente a esta questão da *accountability*, quando olhamos para a realidade educacional portuguesa, pois é essa que ocupa o tema do nosso trabalho, confrontamo-nos, como adianta Afonso (2010: 162), com a existência de modelos ainda inacabados que procuram integrar e articular, de forma mais ou menos explícita, as três dimensões da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Este autor (2009a: 60), denomina estes modelos de *formas parcelares de accountability*, referindo-as como aquelas acções ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da

prestação de contas ou da responsabilização, não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada.

Embora fosse bastante importante uma análise mais aprofundada desta temática, não sendo este o tema principal que nos convocou para este trabalho, vamos apenas, com base nos trabalhos apresentados por Afonso (2009; 2009a; 2010), enumerar algumas medidas políticas que se inscrevem nesta emergência da *accountability* em educação em Portugal.

Como refere este autor, para além de outras formas parcelares de *accountability*, actualmente em desenvolvimento em Portugal, nomeadamente a que poderá decorrer da avaliação de desempenho dos professores e a que poderá advir da avaliação institucional das escolas públicas, são também os resultados dos testes standardizados, sob a forma de exames nacionais e provas aferidas e outras provas de âmbito internacional (entre as quais o PISA), que têm sido utilizados para dar conta ao governo, aos pais e à sociedade em geral de algumas dimensões específicas do funcionamento do sistema educativo. Do mesmo modo, podemos considerar os *rankings* das escolas, que resultam dos exames nacionais, como sendo uma *forma parcelar de accountability*, por iniciativa da sociedade civil e do mercado, impulsionada, de forma decisiva no caso português, por alguns importantes órgãos (privados) de comunicação social. Afonso (2010: 162) relembra que para além de todas estas reformas, não podemos deixar de sublinhar o novo regime de autonomia e gestão das escolas públicas (Dec-lei nº 75/2008), que contempla várias referências à prestação de contas e a outros princípios congruentes.

Assim, considerando os exemplos referidos, podemos dizer que não existe ainda um sistema de *accountability* na educação em Portugal, havendo, no entanto, orientações políticas, normativos legais, expectativas sociais e práticas em curso que poderão vir a evoluir, a curto ou médio prazo, para algo mais próximo disso. Apesar das dúvidas decorrentes das ambiguidades e instabilidades que se observam em algumas medidas e processos, seria desejável que daí resultasse uma estrutura mais duradoura de avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009: 22-23).

2. A estrutura organizacional da escola e lideranças

Ao querermos abordar, neste trabalho, a avaliação de escolas, partimos do pressuposto que, para além do conceito de avaliação, teríamos que abordar o conceito de escola e, mais em particular o conceito de escola como organização.

É facto que a expressão “escola” exige uma clara assunção do que se entende, o sentido semântico da sua utilização. Muitas palavras e realidades, ao serem muito usadas no nosso dia-a-dia para traduzirem realidades restritas e amplas, confundem a definição e só aparentemente é que este conceito é entendido por todos da mesma forma.

2.1. A Escola

O facto de algumas palavras serem tão comumente utilizadas acarreta, geralmente, uma grande quantidade de significados que torna indispensável uma clarificação, que é o que acontece com o conceito de escola (Formosinho, 2005: 37). Segundo este autor, uma maneira muito simples de averiguar o que normalmente é referido como escola é consultar as Páginas Amarelas – *aparecem escolas agrícolas, de arte, de ballet, de beleza, centros de explicações, escolas de contabilidade e comércio, de condução, por correspondência, de dactilografia, de dança, de enfermagem, de equitação, de ginástica, primárias, profissionais, ...* Se todas estas organizações são escolas, em que se distinguem as escolas de que tanto falam pais, professores, jovens e crianças?

Se, tradicionalmente, a escola servia quase em exclusivo para instruir, é convicção, hoje generalizada, que há outras dimensões educativas indispensáveis ao desenvolvimento do aluno que a escola deve, também, assumir.

Convém recordar, como afirma Lima (1998: 41), que a escola surge como uma extensão da família e que, sobretudo, a escola pública, teve (e tem ainda) como uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos que conferiram ao Estado maior controlo sobre a educação da geração jovem.

Santos Silva (2002: 53), ao defender que a escola nunca teve o monopólio da educação, acrescenta, para além da família, o contexto de trabalho, o círculo de vizinhança ou amigos, a imprensa, a associação religiosa, política, sindical ou recreativa como sendo, em modalidades e medidas variáveis, outros poderosos factores de formação e socialização.

A escola não se concebe isolada. Cada escola relaciona-se com o ambiente geral, comum a todas as organizações, de quem recebe as condições políticas, legais, tecnológicas,

financeiras e outras, indispensáveis para a consecução das suas finalidades, e com o ambiente particular mais próximo e imediato, de instâncias de quem se deve socorrer dos apoios materiais e humanos (técnicos e pedagógicos) mais adequados para responder às novas exigências educativas, ou a quem entregará tarefas que lhes são mais próprias ou, para as quais, estão em melhores condições de responder. Por isso, Santos Silva (2002: 53) defende que

“a escola não pode fechar-se sobre si própria, resistindo às mudanças rápidas da contemporaneidade e diabolizando o que concorre e interpela a sua rotina, trate-se das novas tecnologias de informação e comunicação, da televisão comercial ou dos valores e linguagens amplificados pela cultura *pop*”.

Como explica Afonso (2002b: 9), cada escola em particular tem a sua lógica de desenvolvimento própria, cristalizada em rotinas e padrões de relacionamentos estabilizados pelos jogos de poder entre os vários actores, e pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das actividades do quotidiano. Portanto, no entender deste autor, as escolas são

“sistemas de acção concreta, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade política que lhes permite trabalhar internamente as reformas decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria”.

A escola é, em consequência, uma unidade de gestão com os múltiplos problemas para resolver - vertente, administrativa. É uma comunidade (grupo) que interage com as comunidades a ela associadas – a vertente socioeducativa e familiar. É um espaço de aprendizagens para a formação dos cidadãos e desenvolvimento de um país – a vertente sistema educativo.

2.2. Noção de organização

Ao revermos as perspectivas que alguns autores têm sobre a “escola” somos levados a olhar para a escola como organização.

Como afirma Lima (1998: 47), o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados. Mas a escola dos nossos dias é muitas vezes apreendida como uma realidade objectivada, como um dado que nos é imposto. A escola, continua o mesmo

autor, constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada. De facto,

“a satisfação das necessidades sociais da população escolar só é possível mediante a adopção de um determinado modelo de organização social, que não deixa de se traduzir no desempenho das *funções colectivas e estratificadas* que são desempenhadas pela instituição escolar” (Arroteia, 2008).

Considerar a escola como uma organização, implica, segundo Lima (1998: 47), do ponto de vista metodológico, uma ruptura com aquele tipo de representações, atrás referidas. No entanto, sugere o autor, a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico.

Vivemos de tal modo ligados a organizações, sejam económicas, empresariais, políticas, sociais ou outras, seja no trabalho, no lazer ou na cidadania, que, para Ferreira (2005: 165), nem sempre temos consciência da sua presença e complexidade.

É facto que é fácil identificar uma escola enquanto estabelecimento de ensino, localizada numa área geográfica, designada por um nome que a distingue das outras organizações, e até com uma arquitectura tipificada; no entanto, na maior parte das vezes não é a esta escola que nos referimos mas à escola instituição – à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e aprendizagens que nela têm lugar, ou seja, a tudo aquilo que é partilhado por todas as escolas (Lima, 1998: 48).

Fazendo uma análise conceptual da escola como organização, importa começar pela definição de organização. De acordo com Costa (1998: 10), a definição para *organização* pode ser uma tarefa simultaneamente simples e complexa. Simples, se optássemos por utilizar a definição proposta por Etzioni e citada por Costa (1998: 10-11): “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”.

Complexa, acautela o mesmo autor, se quiséssemos encontrar uma definição que usufrísse de algum consenso entre os vários autores e perante as diversas perspectivas vigentes no âmbito da análise organizacional. Assim, como refere Lima (1998: 48), é comum encontrar na literatura organizacional a palavra *organização* acoplada a uma determinada qualificação da qual depende a definição daquele conceito como, por exemplo, *organização social*, *organização informal*, *organização complexa*.

Apesar desta dificuldade em arranjar uma definição única para *organização*, alguns autores vão apontando novas definições e outros como Muñoz e Roman, citados por Costa (1998: 11), depois de analisarem várias definições, no âmbito da análise organizacional, apontam como elementos fundamentais do conceito de organização a composição (indivíduos e grupos interrelacionados); a orientação para objectivos e fins; a diferenciação de funções; a coordenação racional intencional e a continuidade através do tempo.

A definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, encontrando-se cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes (Costa, 1998: 12).

De um modo geral, como sugere Lima (1998: 63), o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação. Para este autor, as razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas é que estão longe de merecer consenso.

2.3. A especificidade na unidade de gestão escolar

A literatura da sociologia das organizações e, em particular, da organização e administração educacional, conforme Ferreira (2005: 166), tem sido fértil na produção e utilização de metáforas, que ajudam a ler, interpretar e compreender os contextos e as dinâmicas organizacionais. As metáforas, sublinham estes autores, são ferramentas que podem ajudar a compreender o carácter complexo das organizações. O seu uso está, portanto, associado a modos de ver, de pensar e de agir no mundo, na organização social e, em particular, nas organizações educativas e nos processos de administração da educação, permitindo diversificar as possibilidades de compreensão e transformação das condições de vida, de trabalho e de aprendizagem.

Tendo em conta as várias propostas de diversos autores neste campo de investigação, Costa (1998: 14) apresenta-nos uma sistematização de seis modos distintos de perspectivar a organização escolar, a que chamou *imagens organizacionais da escola*: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia; e a escola como cultura.

Estas seis imagens organizacionais revestem-se de um grande poder interpretativo e explicativo das organizações em geral e da escola em particular, as quais permitem ler a

organização de vários ângulos, fazer apreciações sobre situações e acontecimentos diversos do meio escolar e estabelecer associações entre os mesmos (Ferreira, 2005: 166).

Lima (1998: 61) esclarece de uma forma concisa as principais diferenças da escola relativamente a outras organizações indicando as características que as diferenciam:

“É o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?) ”.

Embora sem esgotar o enunciado das características de natureza organizacional e pedagógica que devem identificar a escola, de acordo com Arroteia (2008: 155), esta tem de garantir um grande número de funções que favoreçam a socialização e a promoção sociocultural e afectiva dos seus alunos. Estes atributos, no entender deste autor, são indispensáveis para o desenvolvimento do seu espírito crítico e para a aquisição de conhecimentos empíricos, científicos e especializados, que garantem o seu desempenho e inserção socioprofissional, a socialização, inclusão social e as práticas de cidadania. Trata-se pois de alguns desafios que os sistemas educativos, como sistemas sociais que são, têm de responder: substituírem a transmissão dogmática dos saberes, os métodos de ensino autoritários, predominantemente didácticos (indutores de passividade), a pouca criatividade e a reprodução cultural por uma participação e desempenho de todos os seus agentes na construção e desenvolvimento do próprio sistema educativo, na inovação e na mudança social.

O ambiente de reforma permanente e a inflação retórica vividos nas duas últimas décadas têm gerado grandes ambiguidades sobre a missão da escola. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, sobre a missão da escola, diz que

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

Sobre este assunto Bolívar (2003: 19) diz que é a “escola”, no seu conjunto, que proporciona um “valor acrescentado” à educação dos alunos, e a melhoria das aprendizagens dos alunos, que é a missão última que justifica a experiência escolar, faz-se depender do trabalho de toda a escola, daí a melhoria da educação ter que passar, como linha prioritária de acção, pela reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos mas também para os próprios professores.

Com efeito, a promessa de um sistema educativo baseado na escola é, como lembra Santos Silva (2002: 57), uma promessa do século XIX que o século XX cumpriu maciçamente, justamente massificando e tornando vulgar, natural e lógica a frequência das escolas. Para este autor (2002: 58), o facto de, actualmente, as crianças, os jovens e os adultos serem socializados por outras instituições que não a escola, não significa o fim da escola, do mesmo modo que o avanço do processo de escolarização não implicou o fim da família como matriz socializadora elementar. O século XXI não será, portanto, um século sem escola,

“será, porém, certamente um século de novas escolas e será um século marcado por um sistema educativo mais policentrado do que é o da nossa contemporaneidade. Um sistema educativo que, para ser sistema por um lado e educativo por outro, terá de se basear e terá de se organizar em múltiplos contextos de formação, em múltiplos contextos de educação, desafiando algumas das dicotomias que hoje nos paralisam, por exemplo a dicotomia entre educação e formação, a dicotomia entre formal e não formal em educação, a dicotomia entre educação e empregabilidade, ou entre a formação geral e a formação profissional” (Santos Silva, 2002: 58).

A par de tudo isto não podemos no entanto esquecer que “cada escola é única em si mesma” (Bolívar, 2003: 167). É que, como refere este autor, cada escola tem a sua própria cultura, contextos e “histórias”, o que não permite trabalhar à base de fórmulas e conteúdos semelhantes. Cada escola determina as suas prioridades e as formas de as alcançar, pelo que nem todos os processos formativos e de inovação alcançam os mesmos resultados.

2.4. A gestão e a liderança escolar

Quando falamos das escolas como organizações educativas, acreditamos, à semelhança de Santos Silva (2002: 84-85), que o adjectivo é dado adquirido, ou seja, que as nossas

escolas são educativas. O problema é que, sublinhando as palavras deste autor, nem todas as escolas estão a satisfazer o que o substantivo indica: organizações; e não estão a ser organizações porque muitas delas ainda não dispõem de lideranças claras.

O regime vigente de direcção das escolas básicas e secundárias, do qual iremos falar, obedece a um propósito: tornar as direcções das escolas órgãos que as dirijam, que liderem.

Num estudo feito sobre “Estilos de liderança escola democrática”, Torres e Palhares (2009: 78), começam por referir que

“de entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica”.

Actualmente, em Portugal, as escolas são administradas, de acordo com o Dec-Lei 75/2008, por quatro órgãos de direcção, administração e gestão: o conselho geral; o director; o conselho pedagógico e o conselho administrativo:

- Conselho Geral: órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. É composto por representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local, com um total de membros, em número ímpar não superior a 21.
- Director: órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É um docente dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, eleito pelo conselho geral. Tem isenção de horário de trabalho e está dispensado da prestação de serviço lectivo, auferindo de um suplemento remuneratório.
- Conselho Pedagógico: órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico -didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. É constituído por um

máximo de 15 membros (coordenadores dos departamentos curriculares; estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, pais e encarregados de educação e alunos) e é presidido pelo director da escola/agrupamento.

- Conselho Administrativo: órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira, presidido pelo director e constituído pelo subdirector ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito e pelo chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

O mesmo decreto, no seu art.º 42º, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, determina que, no âmbito da autonomia de cada agrupamento ou escola não agrupada, se fixem no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Para Barroso (2008: 2), o problema actual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações.

Como explica Greenfield (2000: 258) são três as condições que distinguem o trabalho dos administradores escolares dos dos seus colegas em contextos não escolares: o carácter singularmente moral das escolas; uma força de trabalho altamente instruída, autónoma e permanente; e ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizativa. A exigência do contexto requer que os administradores escolares confiem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciar os professores e negociem a complexa relação entre os cinco imperativos institucionais da administração escolar: exigências de carácter moral, instrutivo, político, administrativo e de papéis sociais/interpessoais.

Embora não seja, por si só, um factor essencial à definição de um modelo de gestão, a eleição dos responsáveis pela direcção das escolas, tem em Portugal um significado político e simbólico evidentes (Barroso, 2005: 163). Na actualidade, a agenda política e governativa portuguesa inscreveu a liderança unipessoal enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares (Torres e Palhares, 2009: 78).

De acordo com o Decreto-Lei 75/2008 e citando Barzanò (2009: 128),

"o Director, que de facto dirige a escola, é responsável pela concepção do projecto educativo da escola, submetido ao Conselho Geral, e dirige as actividades pedagógicas, culturais, administrativas, financeiras e patrimoniais relacionadas com a implementação do projecto. O Director é apoiado por um vice-director e por uma equipa de direcção composta por 1 a 3 adjuntos (professores) ".

Com a introdução deste Decreto o poder dos actuais directores fortaleceu-se pois trabalham em conjunto com uma equipa de direcção que interage e negocia o seu poder com os órgãos colegiais com poder de decisão. Os directores encontram-se à frente de um complexo de estruturas colegiais e agem a partir do centro dessa rede de profissionais. As suas responsabilidades dizem respeito à estratégia da escola e ao plano educativo (Barzanò, 2009: 145).

Sem pôr em causa a necessidade de introduzir alterações no modo como são governadas e geridas as nossas escolas, é importante chamar a atenção para o facto de a defesa da chamada "modernização da gestão" ser utilizada, muitas vezes, como pretexto para reduzir o funcionamento democrático das instituições educativas (Barroso, 2005: 167).

O paradigma dominante de organização e gestão escolar, exposto por Torres e Palhares (2009: 95), anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. A centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa irá adquirir um significado mais significativo:

"centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um "líder forte", de um "rosto" que se responsabilize pela implementação eficiente de um projecto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção" (Torres e Palhares, 2009: 95).

Parece então ser necessário sublinhar o papel essencial que a liderança deve desempenhar tanto no desenvolvimento organizativo da escola, como no próprio desenvolvimento profissional dos recursos humanos ao seu dispor. A sua função na mudança é variada: vai desde facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma "visão" da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades, até ter metas claras e prestar apoio à sua consecução. Assim, a direcção da instituição educativa tem funções administrativas e de gestão. Para além de conseguir um clima positivo de relações

interpessoais, deve também preocupar-se com a melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos. Para além disso, o líder escolar deve actuar como facilitador da mudança nas instituições educativas (Bolívar, 2003: 256-257).

3. Um programa de “avaliação para a melhoria das escolas”

A avaliação educacional no seu sentido mais amplo (ou seja, a avaliação dos estudantes, dos professores, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas) continua a ter hoje uma centralidade política, uma dimensão simbólico-ideológica e uma visibilidade social facilmente constatáveis (Afonso, 2002a: 31).

No caso do programa de avaliação externa das escolas, e depois de consultados vários documentos, disponibilizados na página electrónica da IGE, confrontamo-nos com uma finalidade óbvia a alcançar por este programa: a melhoria das escolas. A título de exemplo, encontramos expressões como: “Este programa pretende constituir, [...] um contributo relevante para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. [...] A melhoria das escolas assume, assim, uma particular importância” (IGE, 2009: 5); “Na apresentação de cada relatório, formula-se um voto e um convite: “Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o(a) agrupamento/escola...” (IGE, 2009a: 11).

3.1. Avaliação de Escolas em Portugal: as últimas décadas.

Desde os anos sessenta, assistiu-se em Portugal a uma aceleração do processo de massificação da escola, para além da escolaridade elementar, de tal modo que, até aos anos noventa, o fenómeno da “explosão escolar” tornou-se um factor central de todas as políticas educativas. Este desenvolvimento e diversificação da oferta educativa vieram produzir um processo acelerado da burocracia da administração educativa garantida pelos serviços do Ministério da Educação. Assim, a partir dos anos noventa, têm vindo a ser delineados novos programas de acção baseados numa crescente utilização de mecanismos de negociação, descentralização, contratualização, diversificação e avaliação, na tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado, e de reforço de dispositivos de regulação horizontal (Afonso, 2009b: 159-160).

O impulso à autonomia dos estabelecimentos foi consagrado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que definiu o regime jurídico da autonomia das escolas.

De acordo com Formosinho e Machado (2007:29), o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino aponta, por um lado, para a reorganização da morfologia organizacional e, por outro, para a concessão de maiores margens de autonomia à sua gestão. Ora, como já vimos anteriormente, maior autonomia para as escolas implica maior responsabilização e necessidade de prestação de contas.

Como referem Formosinho e Machado (2007:29), a primeira medida, imposta pela Administração Educativa, para um melhor conhecimento das escolas, foi a da realização de exames nacionais e, posteriormente, a da avaliação aferida com aplicação a todos os alunos em ano terminal de ciclo do ensino básico. A segunda medida tem a ver com a aplicação de múltiplos programas, projectos e dispositivos de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas, dos quais, utilizando os estudos de vários autores (Azevedo, 2007: 56- 64; Formosinho e Machado, 2007: 29- 30; Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira, 2010: 20- 21; Coelho, Sarrico e Rosa, 2008: 59-63), entendemos que devem ser destacados:

- O “Observatório da Qualidade da Escola”, criado em 1992 no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT);
- O “Projecto-piloto sobre avaliação na educação escolar”, lançado no ano lectivo de 1997/1998, com o apoio e aprovação do Conselho de Ministros da União Europeia;
- O “Projecto Qualidade XXI”, iniciado em 1999 pelo Instituto de Inovação Educacional que assenta as suas raízes no âmbito do Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar;
- O Programa de Avaliação Integrada das Escolas, de iniciativa da Inspeção-Geral de Educação iniciado em 1999/2000 e acabado em 2001/2002;
- O “Projecto Melhorar a Qualidade”, nascido da parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa Formação e Serviços em Gestão da Qualidade (QUAL), e a CAF (Common Assessment Framework), modelo de análise organizacional adaptado às organizações públicas que permite a realização de exercícios de autoavaliação, com custos reduzidos, e que se baseiam numa adaptação do Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management);
- O “Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias”, de iniciativa da Fundação Manuel Leão, a partir de 2000, utiliza o modelo desenvolvido pelo Instituto de

Evaluación e Asesoramento Educativo (IDEA), criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação;

- O “Programa Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas”, da responsabilidade da IGE, principiado em 2004, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, e que terminou em 2006, dando lugar a uma nova iniciativa, o Programa de Avaliação Externa de Escolas, do qual iremos falar mais detalhadamente.

Desta diversidade de projectos, sucede a linha de descontinuidade da política nacional de avaliação e de auto-avaliação, no que concerne às escolas, pois apesar de todas as experiências de avaliação levadas a cabo em Portugal nas últimas décadas, não parece que estas tenham induzido mecanismos sistemáticos de auto-avaliação e melhoria contínua nas escolas (Coelho, Sarrico e Rosa, 2008: 59-64). Para além disso, como referem Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010: 22), existe uma “inconsequência prática da avaliação”, que, segundo estes autores, o programa de Avaliação Externa de Escolas pretende contrariar.

3.2. O programa de Avaliação Externa de Escolas

O enquadramento legal da avaliação de escolas que se encontra em vigor é a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, que foi aprovada pela Assembleia da República, por proposta do XV Governo Constitucional. Esta Lei aprova o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) ” e define orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa a realizar em cada escola.

Por sua vez, o programa do XVII Governo Constitucional estabelece o lançamento de um programa nacional de avaliação de escolas básicas e secundárias, da iniciativa do Ministério da Educação (ME). Para dar início a este processo, o ME constituiu o Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, criado pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio e liderado por Pedro Guedes Oliveira, com o intuito de estudar e propor um modelo de avaliação externa das escolas (ME, 2009: 7).

De acordo com Oliveira (2007: 30), quando o ME convidou o Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas para desenvolver um sistema de avaliação, estabeleceu-se um conjunto de requisitos que levou a que o processo fosse desenhado de novo. Assim, pretendia-se que a avaliação externa fosse regular e extensiva a todos os

estabelecimentos. Segundo este autor, o tempo estabelecido para a duração das visitas às escolas, levou a pensar o processo de avaliação externa como complementar e intrinsecamente acoplado ao processo de auto-avaliação.

Os agrupamentos e as escolas que já tinham desenvolvido anteriormente um processo formal de auto-avaliação foram convidados a apresentar uma candidatura a esta fase-piloto, tendo sido seleccionadas 24 unidades de gestão.

Na sequência da acção desenvolvida, em 2006, pelo Grupo de Trabalho para a avaliação de escolas, a Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação (IGE) de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas (IGE, 2007: 5).

Após a fase-piloto, o grupo de trabalho apresentou um quadro de referência para a avaliação externa das escolas, que privilegia cinco domínios, a partir dos quais procura encontrar resposta para cinco questões:

1. Resultados: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir?
2. Prestação do serviço educativo: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
3. Organização e gestão escolares: Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo?
4. Liderança: Que lideranças tem a escola e que visão estratégica está por trás da organização e da gestão?
5. Capacidade de auto-regulação e progresso da escola: Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?

Este modelo de avaliação externa concretiza-se através de visitas às escolas com uma duração de dois a três dias, realizadas por uma equipa de avaliação constituída por três avaliadores com valências diversificadas (dois inspectores e um avaliador externo à IGE), de modo a garantir uma visão mais abrangente do processo (ME, 2009:7).

Na fase que precede a visita à Escola, a fase de preparação, a equipa de avaliação trata os dados estatísticos relevantes que constam do Perfil de escola, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do ME, de forma a fornecer às equipas de avaliação informação mais pormenorizada, actualizada e fiável, designadamente: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas de aferição e nos exames

nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílios económicos concedidos no âmbito da Acção Social Escolar; acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães. Estes dados, são complementados pela informação recolhida no texto Apresentação da escola, expressamente elaborado pela escola para efeito da avaliação. São ainda analisados outros documentos de orientação estratégica, previamente fornecidos pela Direcção à equipa de avaliação ou por esta solicitados aquando da visita: Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades e Projecto Curricular de Escola. (IGE, 2010: 10).

A sessão de apresentação da escola, feita pela direcção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marca o início do trabalho de campo. A visita às instalações permite à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar.

Os dados colhidos por análise documental e por observação directa são complementados pelos obtidos com a audição, através de entrevistas em painel, de vários actores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação. Dar voz a todos é um objectivo nuclear da metodologia adoptada na avaliação externa (IGE, 2009: 12-13).

Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas, elaborados pela equipa de avaliação, contêm cinco capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Factor e Considerações Finais – são enviados às escolas avaliadas, que dispõem de um prazo para apresentar contraditório e são publicados na página da IGE na Internet (IGE, 2010: 12).

Este programa, de acordo com a IGE (2009: 5), pretende constituir, numa perspectiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. A melhoria das escolas assume, assim, uma particular importância em todo este processo.

A avaliação externa das escolas tem os seguintes objectivos:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, 2007:8).

Da análise feita aos documentos da IGE referentes ao programa de avaliação externa das escolas, observamos que três destes cinco objectivos são referenciados às escolas, o que revela a preocupação em centrar na escola a utilidade da avaliação externa. A escola é o primeiro destinatário dos resultados e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para os próprios avaliados. Como refere Azevedo (2007a: 2)

“para além de identificar as dificuldades e os constrangimentos, a avaliação valoriza os pontos fortes e as potencialidades. Desta forma, contribui para o reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelas escolas. A divulgação pública dos resultados da avaliação é uma forma de prestação de contas das escolas e, de algum modo, dos próprios avaliadores. Dada a preciosa informação recolhida é também um contributo para a qualificação do debate público sobre a educação e um incentivo a uma maior participação social nas escolas”.

Para este programa de avaliação, o importante é verificar o que a escola é capaz de observar de modo crítico, a detecção que faz das necessidades de intervenção, a intervenção efectiva a que procede e, finalmente, a avaliação que realiza dessa intervenção, com vista à acumulação de uma experiência reflectida e eficaz. (Oliveira, 2007: 30-31).

3.3. Identificação de áreas de análise e decisão para a preparação de um novo ciclo de AEE

Desde que, em Janeiro de 2007, a IGE assumiu a realização da Avaliação Externa das Escolas, foram já avaliadas 960 escolas – 100, em 2006-2007, 273, em 2007-2008, 287, em 2008-2009, e 300, em 2009-2010. A este propósito, a IGE tem publicado, anualmente, o relatório do Programa de Avaliação Externa, onde apresenta informação geral sobre o cumprimento do mesmo.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, designadamente no artigo 12.º, atribui ao Conselho Nacional de Educação (CNE) competências de relevo no acompanhamento, apreciação e validação dos procedimentos de avaliação das escolas, pelo que, o Programa AEE foi sofrendo alguns ajustamentos em função da avaliação contínua do processo e do parecer, de 13 de Junho de 2008, do Conselho Nacional de Educação.

Desde o início do ano lectivo de 2008-2009, os esforços foram concentrados sobretudo no trabalho de (in)formação dos avaliadores, tendo em vista:

“(i) Consolidar conceitos e entendimentos; (ii) trabalhar aspectos do Quadro de referência da avaliação que mais necessitavam de aprofundamento e de harmonização de práticas; (iii) e melhorar a pertinência e a qualidade das interpelações, dos juízos e dos relatórios de escola” (IGE, 2010: 86).

Atendendo aos pareceres do CNE² e à reflexão que entretanto foi sendo construída, foram identificadas áreas que deverão ser objecto de análise e decisão na preparação de um novo ciclo de avaliação externa, que podemos encontrar no relatório da IGE (2010: 87-88) e das quais destacamos as seguintes:

- clarificar os objectivos da avaliação externa;
- rever o quadro de referência da avaliação externa;
- definir os domínios que devem estruturar a avaliação e reorganizar os factores;
- rever a modalidade de classificação – âmbito de incidência, escala e consequências;
- estudar formas de audição específica das autarquias;
- estudar o recurso a inquéritos e a outras formas de auscultação mais alargada de pais e de alunos;
- recorrer a formas de conhecimento mais próximo do trabalho realizado em sala de aula, cerne do trabalho pedagógico na escola;

² Para além do Parecer de 27 de Maio de 2008, em 9 de Junho de 2010, o CNE publicou um segundo parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas, onde são apresentadas recomendações que incluem aspectos cruciais para a preparação de uma nova fase de avaliação.

- estudar procedimentos mais interactivos, entre a equipa de avaliadores e a escola, na apresentação dos resultados da avaliação e na fase de contraditório;
- garantir a sequência da avaliação externa, estabelecendo a obrigatoriedade de as escolas elaborarem planos de melhoria ou planos de acção, apoiados e avaliados;
- explicitar o apoio consequente da Administração Educativa e de outras entidades (instituições do ensino superior, centros de investigação, associações, empresas, etc.);
- atender à relação entre a avaliação institucional e a avaliação individual dos profissionais;
- estudar o alargamento da avaliação às escolas do ensino particular e cooperativo.

No final do presente ano lectivo estarão avaliados mais 147 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas perfazendo um total de 1107 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, encerrando, assim, o primeiro ciclo deste modelo de avaliação.

Toda a experiência feita, a informação recolhida pela IGE, ao longo destes anos, e os pareceres do CNE, que constituem necessariamente elementos relevantes para a reformulação deste Programa, levar-nos-iam a acreditar na aplicação, a curto prazo, de uma versão reformulada do mesmo. Não havendo evolução nesta matéria, o que poderá advir das circunstâncias políticas do momento³, somos levados a deixar esse assunto em suspenso, reservando-o para estudos futuros.

³ À data da conclusão deste trabalho, encontramos-nos em vésperas de eleições legislativas, uma vez que, em consequência do pedido de demissão do actual Primeiro-ministro, José Sócrates, em 23 de Março de 2011, o presidente da república, Aníbal Cavaco Silva, decidiu pela dissolução do Parlamento e convocação de eleições legislativas antecipadas.

Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos

1. Opção Metodológica

Ao propormo-nos tratar do tema *Melhoria das escolas sob o prisma da avaliação*, tivemos presentes, para além dos motivos de ordem académica, profissional e pessoal, a conjuntura actual que se prende com o facto de estar a terminar o primeiro ciclo de aplicação do programa de AEE da responsabilidade da IGE. Para o nosso estudo procurámos organizar um campo teórico, apresentado no capítulo anterior, onde nos preocupámos em abordar as várias lógicas e práticas da avaliação institucional e a avaliação entendida como ferramenta para a melhoria.

Assim, elegemos para questão central do nosso trabalho:

Em que medida é que a AEE está a contribuir para a melhoria das escolas?

e a partir da questão central, definimos sete objectivos com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo:

Objectivos:

1. Conhecer as implicações que a AEE teve ao nível das práticas e resultados da escola;
2. Perceber se a AEE se constitui como um instrumento útil para os seus avaliados;
3. Problematizar a articulação entre os contributos da AEE e os seus dispositivos de auto-avaliação;
4. Conhecer o papel e os contributos dos diferentes actores da escola na auto-avaliação;
5. Compreender o contributo da AEE para a construção ou aperfeiçoamento do plano de melhoria;
6. Sintetizar os processos de melhoria operados, em curso e programados;
7. Conhecer a importância que os actores atribuem à avaliação de escolas (tanto à AEE como à auto-avaliação).

1.1. Tipo de estudo

Optámos por realizar este estudo segundo uma abordagem de matriz qualitativa, elegendo o *estudo de caso* como a metodologia mais apropriada, tendo em conta as características do nosso estudo e as limitações de tempo para realização do mesmo.

Com o desenvolvimento das investigações nas ciências sociais, as chamadas pesquisas qualitativas procuraram consolidar procedimentos que pudessem exceder os limites das análises unicamente quantitativas. A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialéctico e também apoiadas em bases fenomenológicas, pode-se dizer, como afirma Pádua (2003: 33-34), que as pesquisas qualitativas se têm preocupado com o significado dos fenómenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais.

Para Bogdan e Biklen (1994: 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e, na abordagem qualitativa, o significado é de importância vital.

Atendendo à nossa familiaridade com o meio escolar, importa-nos o que afirma Stake (2009: 65) quando refere que o estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas, ou seja, o conhecimento é largamente cerebral pois só algumas coisas são registadas. Aproveitando-nos desta familiaridade não queremos no entanto esquecer dois aspectos sublinhados pelo mesmo autor, pois,

“todos os investigadores (qualitativos) têm um grande privilégio e uma grande obrigação: o privilégio de prestar atenção ao que consideram digno de atenção e a obrigação de tirar conclusões retiradas das escolhas mais significativas para colegas e clientes” (Stake, 2009: 65).

1.2. O estudo de caso

Na escolha da metodologia (ou método⁴, como alguns autores referem), optámos, como dissemos anteriormente, pelo estudo de caso.

O estudo de caso é uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais, só que, como afirma Yin (2005: 19), qualquer que seja a estratégia utilizada, estão-lhe sempre associadas vantagens e desvantagens e, em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Como alertam Pardal e Correia (1995: 24), o carácter científico dos estudos de caso é muitas vezes posto em causa. As críticas que lhe são feitas têm por base a fragilidade quanto ao poder de generalização, a desvalorização do recurso à utilização de quadros teóricos e o seu carácter prático-utilitário. Mas, como os próprios afirmam,

“os estudos de caso rigorosos, seja qual for a sua modalidade, podem – e devem – ser orientados por um esquema teórico capaz de orientar a recolha de dados, podem – e devem – apoiar-se em hipóteses metodicamente construídas, não tendo que se ver reduzidos a uma simples descrição de situações” (Pardal e Correia, 1995: 24).

Muitas pessoas acreditam, erradamente, que o estudo de caso é um método fácil de ser aplicado. Na verdade, como esclarece Yin (2005: 81), a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa em virtude de não existirem fórmulas de rotina.

O estudo de caso, segundo Stake (2009: 11) é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso em que procuramos o pormenor e a interacção dos seus contextos. Como alerta Yin (2005: 81), grande parte das pessoas associa a “realização” de um estudo de caso com a recolha de dados para o estudo, quando a recolha de dados é apenas uma

⁴ “O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se desenvolver o processo da verificação empírica” (Pardal e Correia, 1995: 10).

das etapas do estudo de caso e não podemos esquecer que, como sublinha Stake (2009: 17), "o caso é um entre outros e em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um".

Assim, perante a diversidade de escolas que se nos apresentaram possíveis para o nosso estudo, acabámos por nos concentrar num Agrupamento de Escolas que pelo facto de ter sido alvo da AEE em Janeiro de 2009, acrescentada à situação de sermos conhecedores do Agrupamento e de grande parte dos actores que participaram na AEE, assim como da pronta disponibilidade manifestada pela directora quando a abordámos informalmente em Outubro de 2010, a propósito deste estudo, acabou, após vários cenários, por ser o nosso "caso".

2. Procedimentos de campo

Quando falamos de trabalho de campo somos levados a pensar, como mencionam Bogdan e Biklen (1994: 113), em algo ligado à terra. De acordo com estes autores, os investigadores encontram-se com os sujeitos, nos locais por eles frequentados no desenvolvimento das suas tarefas diárias (escolas, recreio, salas de aula,...), fazendo destes ambientes naturais o seu objecto de estudo. Esta é a forma utilizada pela maioria dos investigadores qualitativos para obterem os dados.

2.1. Recolha de dados

A preparação para a recolha de dados pode tornar-se uma actividade complexa e difícil. Todo o trabalho de investigação pode mesmo ser posto em risco se esta preparação não for realizada correctamente (Yin, 2005: 82). Mas como refere Stake (2009: 65), não existe um momento exacto para começar a recolha de dados.

Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. A recolha de dados segue um plano formal mas, como lembra Yin (2005: 84), as informações específicas que se podem tornar relevantes não são logo previsíveis. Para este autor, na recolha de dados de um estudo de caso, o acto de ouvir implica receber informações de várias maneiras e à medida que um entrevistado fala, o entrevistador escuta as palavras exactas utilizadas, capta o humor e a componente afectiva e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado percepção o mundo. Mas, ainda segundo Yin (2005: 85), esse tipo de habilidade também é necessário durante a verificação de evidências

documentais, pois ao consultar os documentos, o acto de ouvir toma a forma de se preocupar em perceber o que pode estar “escrito” nas entrelinhas.

2.2.1. Acesso e autorizações

Depois de escolhido o Agrupamento de Escolas para nosso estudo, aproveitámos o facto de já lá termos trabalhado para estabelecermos os contactos prévios de acesso às instalações, pessoas e documentos. Assim, no seguimento da conversa informal tida com a directora do Agrupamento de Escolas no dia 25 de Outubro de 2010, como já referimos anteriormente, no dia 20 de Dezembro de 2010 enviámos-lhe um mail a confirmar a nossa vontade de realizar o trabalho de campo nesse Agrupamento e a solicitar um encontro com a mesma. Nesse mail informámos sobre o tema do nosso trabalho e resumidamente explicámos que tipo de documentos iríamos necessitar consultar assim como os procedimentos que estávamos a pensar desenvolver.

No dia 4 de Janeiro de 2011 recebemos, por mail, a resposta da directora do Agrupamento onde nos foi confirmada a disponibilidade, por parte da mesma, para a realização do nosso trabalho. Nessa mesma data aproveitámos para marcar uma reunião com a directora com o objectivo de formalizarmos os procedimentos a desenvolver no Agrupamento, durante a nossa permanência.

Esse encontro aconteceu no dia 17 de Janeiro de 2011. Fomos recebidos pela directora, sub-director e adjunta da directora de uma forma bastante acolhedora e agradável. Como o gabinete de trabalho da directora é partilhado pelos três docentes, e dado o teor do encontro, acabámos por ter uma reunião conjunta, o que foi bastante positivo pois demonstraram enorme receptividade ao nosso trabalho e ao mesmo tempo puseram-nos completamente à vontade para desenvolver o mesmo neste Agrupamento.

Nessa reunião voltámos a apresentar o tema do nosso trabalho e objectivos do mesmo. Damos a conhecer as condições em que o pretendíamos fazer assim como os documentos que precisávamos de consultar, os instrumentos de recolha de dados que iríamos utilizar e os actores a quem os iríamos aplicar. Informámos também que todo o estudo iria ser desenvolvido de uma forma anónima tanto para com o Agrupamento como para com os entrevistados.

Depois de tudo tratado a directora disponibilizou-nos uma sala de trabalho para consulta de documentos e realização das entrevistas e providenciou para que nos fossem

facultados os documentos solicitados. Também se disponibilizou para estabelecer o contacto com uma representante dos Pais e Encarregados de Educação a fim de lhe podermos fazer uma entrevista.

Nesse mesmo dia, aproveitando a nossa ida ao Agrupamento, estabelecemos também os contactos prévios com as professoras que pretendíamos entrevistar a fim de obtermos a sua aceitação para a concretização das entrevistas. Conseguimos estabelecer com sucesso todos os contactos pretendidos, e ficámos de enviar, por mail⁵ os objectivos do nosso trabalho, uma síntese do que pretendíamos com a entrevista e sugestão de documentos que deveriam consultar antecipadamente.

2.1.2. Técnicas de recolha de dados

Os métodos⁶ de recolha dos dados e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho, pelo que é importante que o investigador tenha uma visão global do seu trabalho (Quivy, 2008: 183-185).

Assim, atendendo aos objectivos do nosso estudo e dado o poder diferenciador do estudo de caso em relação a outros métodos ser a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, registos de arquivo, artefactos, entrevistas e observações – (Yin, 2005: 109), escolhemos como técnicas de recolha de dados a análise documental e a entrevista, das quais vamos fazer uma breve descrição.

a) Análise documental

A análise documental identifica informações factuais que têm a sua origem em documentos produzidos pela escola ou sobre ela sem a finalidade específica de servirem a investigação que está a ser realizada. No primeiro caso incluem-se actas e informações emanadas do órgão de gestão, por exemplo, e no segundo caso podem incluir-se notícias da imprensa sobre a escola, registos da inspecção ou dos órgãos de administração local e regional (Figueiredo e Góis, 1995: 40).

⁵ Esse mail foi enviado no dia 19 de Janeiro de 2011.

⁶ O que Quivy (2008) denomina como *métodos de recolha de dados*, outros autores, como Figueiredo e Góis (1995), Bogdan e Biklen (1994), Carmo e Ferreira (2010), Pádua (2003) designam por *técnicas de recolha de dados*. É esta segunda designação que vamos utilizar no nosso trabalho.

Todos sabemos que as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos (Bogdan e Biklen, 1994: 180).

Para os estudos de caso,

“o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de verificar a grafia correcta e os cargos ou os nomes de organizações que podem ser mencionados na entrevista. Segundo, os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes” (Yin, 2005: 112-114).

A utilidade potencial de documentos, como alerta Stake (2009: 84), deverá ser avaliada antecipadamente e o tempo deve ser distribuído para que seja gasto de forma sensata.

Devido ao seu valor global e pelo papel que desempenham na vida do Agrupamento consultámos o Projecto Educativo do Agrupamento, o regulamento interno e o Plano Anual de Actividades. Tivemos também em conta o relatório da Avaliação Externa realizado pela IGE, o Projecto de Intervenção da directora, o Plano de Melhoria e as actas do conselho executivo, do conselho de directores de turma, do conselho geral, do conselho pedagógico e de um departamento curricular.

Todos estes documentos, com excepção do projecto de intervenção da directora, que nos foi facultado pela própria, e das actas, que consultámos no Agrupamento, durante o mês de Fevereiro de 2011, encontram-se disponíveis na página electrónica do Agrupamento.

b) Entrevista

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994: 134), quase todos nós já fizemos entrevistas. Para estes autores, em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, pelo que,

como já mencionámos, entendemos que seria bastante benéfico para o nosso trabalho utilizar a entrevista em conjunto com a análise documental.

Carmo (2010: 144-145) aponta duas situações típicas em que o uso da entrevista é recomendável: nos casos em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível e em situações em que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias, recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação ou líderes da população-alvo que pretende conhecer. Em qualquer dos contextos é fundamental, como refere o mesmo autor, ter consciência que ao ser seleccionada uma qualquer fonte de informação, estão a rejeitar-se outras, que podem ser igualmente importantes. Um informador qualificado é um recipiente de informação relevante, mas é também um filtro da própria informação. No nosso caso, e dada a limitação de tempo, acabámos por cair na segunda situação e seleccionámos sete entrevistadas, que, no nosso entender, se encaixavam no grupo dos informadores privilegiados: a directora do Agrupamento e presidente do conselho pedagógico; a presidente do conselho geral; a coordenadora de directores de turma; uma coordenadora de um departamento curricular; a coordenadora da equipa de avaliação interna; uma docente membro do conselho geral e conselho geral transitório; e uma representante dos pais e encarregados de educação.

Por motivos profissionais que se sobrepuseram à primeira calendarização das entrevistas, acabámos por, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, fazer uma segunda proposta que se veio a concretizar no dia 4 de Fevereiro de 2011 com a entrevista à presidente do conselho geral, representante dos pais e encarregados de educação e coordenadora de um departamento curricular; no dia 9 de Fevereiro com a entrevista à directora do Agrupamento, à docente membro do conselho geral e conselho geral transitório e à coordenadora dos directores de turma; e no dia 11 de Fevereiro à coordenadora da equipa de avaliação interna.

Cada um destes sete encontros demorou entre 20 a 30 minutos e foram todos gravados, com autorização prévia, em suporte digital. Optámos pela entrevista semiestruturada pois, segundo Pardal e Correia, trata-se de um tipo de entrevista onde se deseja que:

“o discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas

representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de acção ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos” (Pardal e Correia, 1995: 63-64).

Para nos orientarmos na condução das entrevistas, depois de consultarmos o trabalho realizado por Libório (2004), criámos um guião⁷ para cada uma delas, pois, como refere Stake (2009: 81), “o estudo qualitativo raramente avança como um inquérito, com as mesmas perguntas a serem feitas a cada inquirido” e como adverte o mesmo autor (2009: 82), o nosso propósito como entrevistadores não é obter respostas de sim e não, mas a descrição de um episódio, a ligação entre factos, uma explicação.

A entrevista constituiu, assim, em conjunto com a análise documental, a técnica mais adequada para a nossa recolha de dados, visto captar de forma imediata e corrente a informação desejada, possibilitando-nos o esclarecimento e aprofundamento das questões em estudo, uma vez que, segundo Figueiredo e Góis (1995: 39), permite inflexões e adaptações. De acordo com estas autoras, essa característica da sua adaptabilidade ao sujeito e ao contexto, torna-a especialmente eficaz na obtenção de informações.

b1) Caracterização dos entrevistados

Atendendo aos objectivos do nosso estudo, dada a opção metodológica escolhida e considerando o que foi dito sobre esta técnica de recolha de dados, optámos por escolher um conjunto de entrevistadas que satisfizessem os seguintes critérios:

- i) Participação na AEE;
- ii) Desempenho de cargos no Agrupamento;
- iii) Posição de liderança no Agrupamento;

Assim, como já aludimos anteriormente, a nossa escolha recaiu, quase de forma natural, na directora do Agrupamento que acumula com o cargo de presidente do conselho pedagógico, na presidente do conselho geral, na coordenadora de directores de turma, numa coordenadora de um departamento curricular, na coordenadora da equipa de

⁷ Constam dos Anexos 1 a 7.

avaliação interna, numa docente membro do conselho geral e conselho geral transitório e numa representante dos pais e encarregados de educação.

Entendemos, por isso, ser importante, nesta fase do nosso trabalho, fazer uma breve caracterização das entrevistadas pois ajuda-nos a perceber a forma como este grupo se reveste das características enunciadas anteriormente e também a esclarecer o modo como se enquadram nos nossos critérios.

A presidente do conselho geral é docente do quadro do 3º ciclo deste Agrupamento há 22 anos e encontra-se nestas funções há 1 ano. Foi coordenadora dos directores de turma durante 18 anos consecutivos e coordenadora de departamento durante vários anos. Era precisamente este cargo, de coordenadora de departamento, que desempenhava quando ocorreu a AEE.

Uma vez que a actual presidente do conselho geral não fazia parte do conselho geral transitório⁸, optámos por escolher também uma docente do quadro do 2º ciclo a exercer funções há 12 anos neste Agrupamento, que fez parte do conselho geral transitório e faz parte do conselho geral. Esta entrevistada já desempenhou outros cargos como o de coordenadora dos directores de turma, de coordenadora de Departamento e actualmente também faz parte da equipa de Auto-avaliação do Agrupamento e é directora de turma.

A directora do Agrupamento e presidente do conselho pedagógico desempenha funções no órgão de gestão deste Agrupamento há onze anos sendo, à data da AEE, presidente do conselho executivo e presidente do conselho pedagógico. Para além destas funções já desempenhou cargos como coordenadora do Pré-Escolar, coordenadora do 1º Ciclo, coordenadora do Sector de Acção Social Escolar, Vice-Presidente do Conselho Administrativo e Vice-Presidente do Conselho Executivo. É docente do quadro do 1º ciclo.

Por motivos que se prendem exclusivamente com a falta de tempo, dos quatro departamentos curriculares, elegemos apenas uma das coordenadoras para entrevistar. Pelo conhecimento que temos das quatro coordenadoras, pareceu-nos que esta coordenadora era a que melhor preenchia os requisitos por nós estabelecidos. Trata-se de uma docente do quadro do 2º ciclo a desempenhar funções neste Agrupamento há 23

⁸ Órgão em funções à data da AEE.

anos. Já foi presidente do conselho directivo, directora de turma, delegada de disciplina e presidente da Assembleia Geral. É coordenadora de departamento desde 2006.

A coordenadora de directores de turma é docente do quadro do 2º ciclo deste Agrupamento há 12 anos. Encontra-se neste cargo há três anos pelo que em Janeiro de 2009 tinha entrado em funções do mesmo apenas há três meses. Já desempenhou cargos como os de coordenadora de departamento curricular, representante de disciplina e directora de turma. Pertence também à equipa de auto-avaliação do Agrupamento.

No meio de tantos actores organizacionais que entendíamos serem importantes para as nossas entrevistas julgámos importante incluir nos nossos entrevistados um representante de pais e encarregados de educação. Mais uma vez foi a falta de tempo que nos levou a ter que decidir entre um não docente, um aluno ou um representante de pais e encarregados de educação. Para a nossa escolha optámos por pôr à consideração da directora do Agrupamento, qual destas três hipóteses se enquadraria melhor nos nossos critérios e enriqueceria mais o nosso trabalho. A selecção recaiu sobre uma representante dos pais e encarregados de educação que faz parte da Associação de pais e encarregados de educação do Agrupamento há 9 anos.

A coordenadora da equipa de auto-avaliação do Agrupamento é uma docente do quadro do terceiro ciclo que se encontra a desempenhar funções no Agrupamento há quatro anos. Foi orientadora de estágio e é coordenadora dos novos programas da sua disciplina.

Uma vez que estas sete entrevistas responderam, na nossa opinião, aos objectivos do nosso trabalho, acabámos por não entrevistar mais ninguém. Para uma melhor organização do nosso trabalho optámos por codificar as entrevistas durante a elaboração dos respectivos guiões, como se pode observar na tabela:

QUADRO 1: CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

ACTORES ENTREVISTADOS	ENTREVISTAS (CÓDIGOS)
Presidente do conselho geral	E1
Membro do conselho geral Transitório e do conselho geral	E2
Directora e Presidente do conselho pedagógico	E3
Coordenadora de departamento curricular	E4
Coordenadora de directores de turma	E5

Representante de Pais e Encarregados de Educação	E6
Coordenadora da Equipa de Auto-Avaliação	E7

2.1.3. Tratamento e análise de dados

Como asseguram Bogdan e Biklen (1994: 201), quando se chega a um ponto em que se tem dados suficientes para realizar aquilo que nos propusemos, e a explicação do porquê permanece vazia, é a altura de dizer adeus e passar à análise de dados.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan e Biklen, 1994:205). Por outras palavras,

“consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo” (Yin, 2005: 137).

Segundo Pádua (2003: 78), esta não é uma etapa que se realiza automaticamente. Exige criatividade, pois caso contrário o trabalho não ultrapassa o nível da simples compilação de dados ou opiniões sobre um determinado tema. Segundo esta autora, na análise de dados devem ser tidos em consideração três pontos: pertinência, relevância e autenticidade das informações.

Para Quivy e Campenhoudt (2008: 222), a maior parte dos métodos de análise de dados dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. É esta última que iremos utilizar para o nosso trabalho, uma vez que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008: 226-227), a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas. Para estes autores, o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, permitindo satisfazer harmoniosamente as

exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

Recapitulando,

“a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1979: 38).

Não se trata de um instrumento, mas, como Bardin (1979: 31) refere, trata-se de um conjunto de apetrechos diversificados de análise, utilizados de acordo com os documentos e objectivos do estudo. O mesmo autor sublinha que

“a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1979: 38).

Partindo do princípio de que, como refere Vala (1990: 126), não existem modelos ideais em análise de conteúdo e de que, como sublinha Stake (2009: 87), não existe um momento em particular para o início da análise de dados, começámos por tentar perceber a ideia deste último quando afirma que “analisar significa, na essência, fraccionar” (Stake, 2009: 87).

À medida que íamos fazendo a recolha dos dados fomos fraccionando as nossas impressões e as nossas observações, ao mesmo tempo que íamos atribuindo um significado às partes, àquilo que nos parecia responder melhor aos objectivos do nosso trabalho, e à forma como é que essas partes se relacionavam. A busca de significado é, como afirma Stake (2009: 93), uma busca de padrões, que fomos procurando enquanto analisávamos os documentos e durante a realização das entrevistas.

Acabadas as entrevistas procedemos à sua transcrição⁹ e leitura das mesmas. À medida que as fomos lendo, deparámo-nos com a repetição e destaque de palavras, de expressões, de situações ocorridas, de regularidades e padrões. Estas palavras ou frases são aquilo que Bogdan e Biklen (1994: 221) chamam de categorias de codificação.

⁹ Anexos 8 a 14.

A categorização tem como primeiro objectivo fornecer uma síntese, uma representação simplificada dos dados em bruto, pelo que como propõe Bardin (1979: 119-120), um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, para garantir que cada elemento não apareça em mais do que uma divisão; a homogeneidade para que haja uma única dimensão de análise; a pertinência para que possa reflectir as intenções de investigação e da pertença ao quadro teórico definido; a objectividade e fidelidade para que as variáveis sejam definidas claramente e finalmente a produtividade para que forneça resultados férteis em índices de inferências e dados exactos.

Considerando esta reflexão de Laurence Bardin quanto aos atributos das diferentes categorias, enquanto fomos lendo e ordenando numericamente todos os dados recolhidos, fomos elaborando, como sugerem Bogdan e Biklen (1994: 233), uma lista preliminar de categorias de codificação e respectivas subcategorias.

Nesta fase procedemos também à consulta de vários trabalhos de investigação com temas similares ao nosso, dos quais destacamos as investigações levadas a cabo por Helena Libório (2004) e António Fonseca (2010) e que nos facilitaram na elaboração das nossas grelhas de análise.

As categorias inicialmente definidas sofreram algumas alterações com o cruzamento de informação após as repetidas leituras de actas e entrevistas, o que nos permitiu criar uma grelha de análise¹⁰ para estes dados. Nesta grelha, atendendo aos objectivos do nosso trabalho, definimos quatro domínios de análise – *a AEE no Agrupamento; a Avaliação Interna no Agrupamento; processos de melhoria no Agrupamento; finalidades da avaliação* – e para cada um deles estabelecemos as respectivas categorias e subcategorias.

No sentido de operacionalização da nossa análise, construímos grelhas de análise vertical¹¹ e de análise transversal¹² das entrevistas, onde incluímos para além do domínio, categoria e subcategoria, no primeiro caso, a indicação de frases ilustrativas e no segundo caso as asserções por subcategoria. Elaborámos também grelhas de análise do conteúdo

¹⁰ Anexo 15.

¹¹ Anexos 16 a 22.

¹² Anexo 23.

de actas¹³ onde apresentámos a distribuição das actas pelos domínios, categorias e subcategorias assim como um conjunto de frases ilustrativas de cada categoria e subcategoria.

QUADRO 2: GRELHA DE ANÁLISE

DOMÍNIO	CATEGORIA	CÓDIGO	SUBCATEGORIA
A AEE no Agrupamento	Informação prestada sobre a realização da AEE	A	A1 Pela IGE
			A2 Pelo órgão de Gestão
	Preparação da AEE	B	B1 Adopção de medidas
			B2 Documentos solicitados
	Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C	C1 Intervenientes nos painéis
			C2 Responsabilidade
			C3 Colaboração
			C4 Apreensão
	Opinião sobre os domínios avaliados	D	D1 Concordância
	O relatório da AEE	E	E1 A análise
E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes			
E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida			
E4 A divulgação			
As recomendações da IGE	F	F1 Medidas adoptadas	
A Avaliação Interna no Agrupamento	Dinâmicas de AI no Agrupamento	G	G1 Antes da AEE
			G2 Depois da AEE
	Equipa de AI	H	H1 Constituição da Equipa de AI
			H2 Imagem transmitida pela equipa
			H3 Objectivos traçados e trabalho desenvolvido
	Contributos da AEE	I	I1 Construção do Plano de Melhoria
			I2 Articulação com os dispositivos de auto-avaliação
	Participação dos diferentes actores na AI	J	J1 Colaboração
J2 Receptividade			
J3 Cumprimento			
J4 Resistência			
Processos de melhoria no Agrupamento	Tipos de melhoria observados	K	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAI; níveis de desempenho; práticas...)
			K2 Qualidade das aprendizagens
			K3 Resultados escolares dos alunos
			K4Trabalho colaborativo
			K5 Avaliação interna do agrupamento
Finalidades da Avaliação	Avaliação Externa	L	L1 Melhoria do Agrupamento
			L2 Prestação de contas
			L3 Reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados
			L4 Articular com a cultura e dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento
	Avaliação Interna	M	M1 Melhor conhecimento do Agrupamento
			M2 Elaboração do Plano de Melhoria
			M3 Apoio à decisão, no planeamento e gestão
			M4 Melhoria de resultados e do Agrupamento

¹³ Anexos 25 a 29.

3. O Agrupamento de Escolas¹⁴

Antes de passarmos à apresentação e interpretação dos dados empíricos torna-se necessário proceder à caracterização do Agrupamento onde realizámos o nosso trabalho de campo, de forma a torná-los mais perceptíveis.

3.1. Caracterização do meio envolvente

O Agrupamento de Escolas situa-se numa freguesia do Distrito de Aveiro que abrange uma área de cerca de 20 Km² com cerca de 7000 habitantes (censos de 2001).

O Agrupamento de Escolas encontra-se num meio predominantemente industrial, embora a agricultura continue a ocupar uma parte importante dos seus habitantes. Nos últimos anos, com o encerramento de várias fábricas na região, cresceu o número de desempregados e consequentemente os que vivem do subsídio de desemprego e do rendimento mínimo garantido, pelo que se tem vindo a assistir a um aumento de problemas de segurança e de marginalidade social.

As zonas limítrofes, a nascente e a poente, são zonas económico-sociais de risco, com problemas diversos de carácter social. Começaram a fazer parte deste aglomerado populacional, recentemente, grupos de etnia cigana, cujos filhos começaram a frequentar o Agrupamento. Esta inclusão trouxe também representações sociais muito diferentes das da restante comunidade educativa, provocando constrangimentos na aprendizagem de competências sociais e cognitivas.

A Freguesia onde se encontra situado o Agrupamento de Escolas dispõe de várias associações e colectividades e a vida dos seus habitantes é ainda caracterizada por uma profunda religiosidade.

3.2. As escolas e os diferentes actores do Agrupamento de Escolas

Neste subponto do nosso trabalho pretendemos fazer uma caracterização sumária das várias escolas que constituem o Agrupamento e dos diferentes actores que diariamente

¹⁴ Designação que passaremos a dar ao Agrupamento onde desenvolvemos o nosso trabalho de campo, garantindo assim o anonimato imposto pelo protocolo estabelecido com a Directora do mesmo.

estão na escola com interesses e desempenhos diferentes – os alunos, os docentes, os não docentes e os pais/encarregados de educação. Iremos caracterizar estes quatro diferentes tipos de actores essencialmente em termos de número, categoria profissional e diferentes desempenhos no que respeita aos anos lectivos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. Os dados foram recolhidos através de informações orais prestadas pela directora e subdirectora do Agrupamento, do Projecto Educativo 2009/2013 e de apresentações PPT disponibilizadas pela directora.

3.2.1. As Escolas

O Agrupamento de Escolas foi criado em 1999 e é constituído por três Jardins de Infância, três Escolas do 1º ciclo e uma Escola com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que funciona como sede do Agrupamento de Escolas.

3.2.2. Os alunos

Durante os três anos lectivos em análise, como podemos verificar na tabela seguinte, o número de alunos do Agrupamento de Escolas tem vindo a aumentar em grande parte devido aos cursos CEF (Curso de Educação e Formação) e EFA (Educação e Formação de Adultos). Os primeiros iniciaram-se no ano lectivo 2009/2010, por imposição do Ministério da Educação, conforme encontramos na acta da direcção:

“No próximo ano lectivo a nossa escola é obrigada a ter oferta formativa no âmbito dos CEF’s” (D12, 2009).

Os segundos, em funcionamento desde o ano lectivo 2008/2009, triplicaram o número de alunos em 2009/2010 e voltaram a aumentar 1,42 vezes no ano lectivo de 2010/2011. Este aumento de alunos nos cursos EFA justifica-se com a deslocalização, para junto do Agrupamento de Escolas, de várias famílias de etnia cigana como é salientado no texto do Projecto Educativo e na entrevista feita à coordenadora de um Departamento do Agrupamento de Escolas:

“Começaram a fazer parte deste aglomerado populacional, recentemente, grupos de etnia cigana, cujos filhos começaram a frequentar o Agrupamento” (PE, 2009: 8).

“... nós neste momento temos muitos alunos de etnia cigana...” (E4).

Pela duração dos próprios ciclos de ensino verificamos que o 1º Ciclo e o 3º Ciclo são aqueles onde se verifica um maior número de alunos:

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS EM 2008/2009, 2009/2010 E 2010/2011

	ALUNOS INSCRITOS		
	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Pré-Escolar	59	68	66
1ºCEB	284	285	272
2ºCEB	150	128	133
3ºCEB	199	193	198
CEF	---	7	10
EFA	17	55	78
TOTAL	709	736	757

Fonte: dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas

Da leitura que fizemos do Projecto Educativo 2009/2013, os principais problemas identificados em relação aos alunos deste Agrupamento de Escolas foram:

“Dificuldades no uso da Língua Portuguesa, o que dificulta a competência da comunicação como formação interdisciplinar; Dificuldades na estruturação e organização do pensamento lógico – dedutivo; Acentuada falta de hábitos de estudo e trabalho; Comportamentos desajustados e/ou agressivos, dentro da sala de aula, de alguns alunos que demonstram alguma ausência de valores de cidadania; Utilização de linguagem pouco adequada entre alunos e destes para com os assistentes e, mesmo, com alguns docentes, devidamente identificados; Falta de limpeza e higiene de alguns alunos (corporal e ambiental); Assimetrias económico-sociais entre os alunos; Falta de expectativas em relação à escola; Pouca participação de alguns alunos nas actividades escolares, nomeadamente nas mais académicas devidas, em grande parte, ao pouco acompanhamento familiar e a dificuldade de integração e inclusão dos alunos de etnia cigana que não querem frequentar a Escola” (PE, 2009: 23).

3.2.3. Os docentes

Como podemos observar na tabela seguinte o corpo docente deste Agrupamento revela uma estabilidade em termos numéricos, o mesmo acontecendo ao nível da sua situação profissional pois cerca de 85% dos docentes pertencem aos quadros de escola e os restantes docentes são contratados.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR CICLO EM 2008/2009, 2009/2010 E 2010/2011

	CORPO DOCENTE		
	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Pré-Escolar	3	3	4
1ºCEB	18	15	18
2ºCEB	23	21	21
3ºCEB	27	29	27
TOTAL	71	68	70

Fonte: dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas

Existem vários docentes do quadro que, apesar de estarem há vários anos no Agrupamento, residem a mais de 25km do mesmo, pelo que encontramos a nível dos problemas afectos aos docentes e identificado no Projecto Educativo (2009: 24) a situação de residirem a uma “distância acentuada da Escola, provocando desgastes físicos e psicológicos”. No entanto, e apesar de tudo, o grau de satisfação manifestado pelos docentes é bom, sendo o trabalho desempenhado pelos mesmos de forte colaboração como o atestam as várias entrevistas que fizemos e o próprio conhecimento que temos do Agrupamento:

“... há dentro do meu departamento pessoas que já trabalham numa dinâmica de grupo que aquilo até parece que trabalharam toda a vida em grupo” (E4).

“o trabalho cooperativo, eu acho que temos, que esta escola tem um forte trabalho cooperativo, vê-se muita gente a trabalhar em conjunto, a partilhar documentos, todo o tipo de documentos, e a partilhar ideias, que eu acho que é muito importante haver abertura entre as pessoas...” (E2).

3.2.4. Os não-docentes

O Corpo não docente distribui-se entre assistentes técnicos e técnicos operacionais e tem-se mantido estável, conforme podemos verificar pelos números apresentados na tabela seguinte e pelas informações obtidas no Agrupamento.

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS NÃO DOCENTES POR CATEGORIA EM 2008/2009, 2009/2010 E 2010/2011

	CORPO NÃO DOCENTE		
	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Assistentes técnicos	7	7	6
Técnicos operacionais	29	30	30
TOTAL	36	37	36

Fonte: dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas

3.2.5. Os pais/encarregados de educação

Para além dos vários motivos que poderíamos enumerar para incluirmos aqui os pais/encarregados de educação, se olharmos para a legislação, facilmente constatamos que são muitas as disposições legais que regulam as relações Escola-Família no período que medeia as proximidades de 25 de Abril de 1974 e os nossos dias. Torna-se, por isso, imperioso falarmos aqui dos pais e encarregados de educação e da sua participação enquanto actores organizacionais. Neste ponto, para além da sumária caracterização dos pais/encarregados de educação deste Agrupamento, iremos começar por fazer um pequeno enquadramento teórico do tema.

Silva (1994: 308) considera que a legislação produzida sobre este assunto corresponde a um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto, em vários órgãos das escolas. Segundo o mesmo autor, há marcos de referência muito significativos que contam com a participação das famílias ou dos pais/encarregados de educação, considerados individualmente, associados ou em representação. Umas referem-se à sua integração nos órgãos de administração e gestão escolares; outras à responsabilidade, apoio e envolvimento nas actividades escolares, e, de uma forma mais geral, na organização do ano escolar, na política educativa e em muitas matérias que no vasto campo educacional têm incidência sobre a família.

Somos levados então a concluir que os normativos são indispensáveis ao definirem o quadro de direitos e deveres fundamentais dos intervenientes no sector da educação. Mas, como salienta Nunes (2004: 49-50), só aproveitaremos as potencialidades que encerram e atingiremos cabalmente os objectivos para que apontam, se as pessoas e os grupos visados se consciencializarem das suas responsabilidades. Concretamente, se os

professores e os pais se formarem no sentido de reconhecerem as vantagens de uma interajuda constante e, sobretudo, se as famílias e os pais/encarregados de educação, individualmente ou associados, se puserem em acção, do ponto de vista formal, preenchendo os lugares a que têm direito como representantes nas estruturas escolares, em outros níveis da administração, e, de forma mais genérica, na vida da escola, de acordo com o que for previsto em cada projecto educativo.

No Agrupamento de Escolas existe, desde há vários anos, uma Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) que iniciou, este ano lectivo, funções para um novo mandato “inevitavelmente com caras novas, face a algumas desistências naturais mas também por manifesta vontade de refrescar a equipa, as ideias e os projectos” (APEE, 2010). Esta Associação tem mantido a presença assídua de um representante nas reuniões de conselho pedagógico assim como a participação activa dos elementos eleitos no conselho geral.

No ano lectivo de 2008/2009 a APEE esteve envolvida no processo de avaliação externa ao Agrupamento e participou no processo de selecção e escolha dos candidatos para o Director do Agrupamento.

Ao longo dos vários anos em funções foi também marcando presença em vários eventos organizados e promovidos pela própria Associação como a Celebração do Dia Mundial da Criança e o “Encontro da Comunidade Educativa da Freguesia”, que já vai para a sua 5ª edição, assim como em outros eventos como debates, seminários e sessões informativas promovidos por outras entidades.

Apesar da dinâmica da APEE e da boa relação que os pais mantêm com os diversos actores organizacionais, como assinala a encarregada de educação entrevistada:

“Há uma boa intervenção da associação de pais e uma boa... que existe uma abertura, uma ligação entre professores docentes, não docentes e alunos, pronto, apesar de tudo, dos constrangimentos que existem em todos os lugares, acho que há um bom relacionamento entre os pais e os professores” (E6),

ao consultarmos o Projecto Educativo 2009/2013 deparamo-nos com a identificação de três problemas sobre os pais/encarregados de educação deste Agrupamento: uma recente degradação social, com famílias pobres e desestruturadas; baixa escolarização e formação

profissional da maioria das famílias; pouca participação de alguns dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Daqui se depreende que existe ainda um grande número de pais/encarregados de educação que, por motivos de várias ordens, ainda não se consciencializaram das suas responsabilidades e não se envolvem nem participam na vida da escola e no apoio aos seus educandos. Justificando-se a preocupação manifestada pela escola de

“procurar efectivamente assumir uma atitude participativa com todos os agentes educativos, nos domínios da sociabilização, colaboração, intervenção, criatividade, investigação, organização, solidariedade, responsabilização, avaliação...” (PE, 2009: 25).

3.3. Organização do Agrupamento de Escolas

Seguindo as disposições gerais do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril no que respeita à organização (artigo 6º), o articulado no seu artigo 9º, referente aos instrumentos de autonomia, e o consagrado no capítulo IV, do mesmo decreto, sobre organização pedagógica, vamos fazer recair esta caracterização da organização do Agrupamento sobre aspectos relacionados com a administração e gestão, instrumentos de autonomia e organização pedagógica do Agrupamento de Escolas.

3.3.1. Administração e Gestão

No ano lectivo de 2008/2009, ano em que ocorreu a AEE, a administração e gestão do Agrupamento de Escolas encontrava-se numa situação transitória, ou seja, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, constituiu-se o conselho geral transitório para adaptação ao novo regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo referido decreto-lei, e os membros do conselho executivo em vigor encontravam-se a completar os respectivos mandatos.

Assim, à data da AEE, os órgãos de administração e gestão eram o conselho geral transitório, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Esta situação mudou no final desse ano lectivo com a aplicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril e consequentes procedimentos eleitorais que levaram à constituição do

conselho Geral e à eleição da directora¹⁵, e com a constituição do conselho pedagógico e conselho administrativo.

O conselho geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do Agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa e é composto por 21 elementos, distribuídos de acordo com o estipulado no regulamento interno do Agrupamento de Escolas: 7 Representantes do Pessoal Docente; 2 Representantes do Pessoal Não Docente; 5 Representantes dos Pais e Enc. Educação; 3 Representantes da Autarquia; 4 Representantes da Comunidade Local e pela directora que participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto.

A directora é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. A Directora é coadjuvada no exercício das suas funções por um subdirector e por uma adjunta. O mandato da directora tem a duração de quatro anos assim como os mandatos do subdirector e dos adjuntos que cessam com o mandato da directora. Para apoio à actividade da directora e mediante proposta desta, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais são designados docentes em exercício de funções no Agrupamento de escolas.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. O conselho pedagógico do Agrupamento é composto por quinze membros: a Directora; o Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo; o Coordenador da Articulação do 1º Ciclo com as AEC's; o Coordenador do Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar; um coordenador por cada um dos departamentos curriculares dos 2º e 3º Ciclos; o Coordenador dos Serviços Especializados do Apoio Educativo; a coordenadora dos directores de turma; a coordenadora dos Projectos/Actividades de Enriquecimento; o Coordenador da Equipa do Plano Tecnológico da Educação; a coordenadora da BE/CRE; o representante do Pessoal Não Docente e o

¹⁵ Após apreciados os documentos (curriculum vitae e projecto de intervenção na escola) das duas candidaturas ao procedimento concursal, o conselho geral elegeu, por unanimidade, para directora do Agrupamento de Escolas a mesma docente que exercia funções de presidente do conselho executivo.

representante dos Pais e Encarregados de Educação. A directora é, por inerência, presidente do conselho pedagógico.

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de escolas e é constituído pela directora, que o preside, pelo subdirector e pela chefe dos serviços de administração escolar.

3.3.2. Os instrumentos de autonomia

O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem os instrumentos do exercício da autonomia do Agrupamento. Por não satisfazer os objectivos do nosso trabalho, não consultámos o orçamento do Agrupamento pelo que não nos iremos debruçar sobre esse documento.

Em Janeiro de 2009, o Projecto Educativo 2006/2009 do Agrupamento fazia parte de um documento conjunto com o Projecto Curricular de Escola. A estrutura do Projecto Educativo encontra-se materializada na introdução, diagnóstico da situação, princípios orientadores e avaliação do projecto. Como os próprios autores do referido projecto justificam na introdução,

“Tendo em conta a identidade própria do Agrupamento, a concepção de um projecto Educativo, passa pela construção participada, pelo debate de ideias, na procura de consenso entre todos os intervenientes e por uma concepção de educação de modo a tornar possível uma resposta educativa para todos. Por isso e para isso, teremos de continuar a procurar, recuperar e integrar, escolar e socialmente, todos os alunos e outros intervenientes no processo ensino-aprendizagem”.

O Projecto Curricular de Escola, encontrava-se agrupado a este documento em virtude de ser “o instrumento fundamental de ligação entre o Currículo Nacional e as opções do projecto educativo, de acordo com a legislação vigente, com a autonomia da escola/Agrupamento e com a sua realidade específica” (PE/PCE 2006/2009:12). Este documento continha todos os aspectos relacionados com a organização escolar do Agrupamento, a organização pedagógica, a construção curricular e avaliação do projecto curricular do Agrupamento.

No ano lectivo de 2009/2010, poucos meses depois da AEE, é aprovado o actual Projecto Educativo, sob o lema “Educar para crescer”, para o quadriénio 2009/2013. Este

documento constitui-se de grande importância para o nosso trabalho, pelo que o considerámos, desde o princípio, uma das fontes documentais para o mesmo.

Relativamente à estrutura deste documento, ele divide-se em três partes: na primeira parte, realiza-se o Enquadramento do Agrupamento e o Contexto Educativo; na segunda parte, apontam-se as grandes Metas a alcançar, os Objectivos Gerais a desenvolver, refere-se o inventário de possíveis Soluções/estratégias de acção, a calendarização, a dinâmica e recursos e na terceira parte é apresentada a Avaliação proposta para a concretização deste Projecto Educativo. O trabalho de construção do Projecto Educativo baseou-se no resultado dos inquéritos já aplicados em anos transactos, nos dados relativos à avaliação global dos alunos, relativamente aos últimos 4 anos e por disciplina, no diferencial entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa e dados recolhidos sobre o abandono escolar nos últimos 2 anos, tornando-se, por isso, conforme os próprios autores afirmam:

“Um código de conduta individual, colectiva e organizacional, um instrumento de operacionalidade dos princípios do Agrupamento, com a finalidade de construir uma escola mais solidária, mais cooperativa, mais exigente e mais independente e responsável” (PE 2009/2013: 5).

O regulamento interno em vigor é, por excelência, o documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. O regulamento interno, alterado em 4 de Novembro de 2010, de acordo com o definido no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré – Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, publicado no Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, constitui-se como um instrumento do exercício da autonomia do Agrupamento de Escolas.

O plano anual de actividades é um documento de planeamento, onde se encontram definidas, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução. Trata-se pois de um elenco de actividades a desenvolver durante o ano lectivo.

3.3.3. Organização pedagógica

Seguindo a orientação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, entendemos por organização pedagógica o conjunto de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e outras estruturas de coordenação definidas no regulamento interno do Agrupamento de Escolas, optando por subdividi-las em duas alíneas conforme o referido Decreto-Lei.

a) Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica

Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, foram fixadas no regulamento interno do Agrupamento de Escolas as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a directora, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Assim, após uma análise cuidada do Regulamento interno encontramos definidas como estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, constituída pela presidente do conselho pedagógico e quatro coordenadores de Departamento designados para o efeito; a Comissão de Formação, nomeada pelo conselho pedagógico, e constituída pela presidente do conselho pedagógico, um membro do pessoal docente e um membro do pessoal não docente, com a função de elaborar o plano de formação e de actualização do Pessoal Docente e Não Docente, em articulação com o respectivo Centro de Formação e Associação de Escolas, e acompanhar a sua execução; a Comissão de Projectos e Actividades de Enriquecimento, nomeada pelo conselho pedagógico, e que visa, em colaboração com os Órgãos de Gestão, a articulação e coordenação dos diversos planos e projectos de desenvolvimento e enriquecimento curricular; os Departamentos Curriculares, onde se encontram representados os vários grupos de recrutamento e áreas disciplinares, para assegurarem a articulação e gestão Curricular; os educadores de infância, professores titulares de turma e conselhos de turma para organizarem, acompanharem e procederem à avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e estabelecerem a articulação entre a escola e a família; e as tutorias, desempenhadas por professores tutores, de preferência profissionalizados e com formação e perfil adequados, para acompanharem em particular o processo educativo de um grupo de alunos.

b) Outras estruturas de coordenação

No âmbito da sua autonomia e conforme o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, o Agrupamento de Escolas estabeleceu ainda no seu regulamento interno, outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico: o conselho de directores de turma, composto por todos os directores de turma, e representado por um coordenador, como sendo uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, a quem incumbe especialmente a coordenação pedagógica da Educação Básica e destinando-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas; o Coordenador dos Projectos e Actividades de Enriquecimento, um docente profissionalizado envolvido na gestão de alguns dos projectos/actividades de enriquecimento em curso e com relevante experiência na matéria; e a Equipa para o Plano Tecnológico da Educação (PTE) que é uma estrutura de coordenação e acompanhamento dos projectos do PTE ao nível dos estabelecimentos de ensino.

O Agrupamento dispõe ainda de serviços de apoio especializados para a educação pré-escolar e o ensino básico, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Ultrapassadas as fases da criação do quadro conceptual (capítulo 1) e da recolha e organização dos dados (capítulo 2), chegámos à altura de apresentar, analisar e discutir os resultados. Atendendo a que todo o trabalho desenvolvido andou à volta da questão “Em que medida é que a AEE está a contribuir para a melhoria das escolas?” e dos objectivos traçados e enunciados no início do capítulo anterior, optámos por dividir este capítulo em quatro partes coincidentes com os quatro domínios de análise por nós estabelecidos: a AEE no Agrupamento, a avaliação interna no agrupamento, os processos de melhoria no agrupamento e as finalidades da avaliação.

1. A AEE no Agrupamento

À semelhança dos anos anteriores, a IGE endereçou, em Maio de 2008, um convite a todas as escolas que ainda não tinham participado na avaliação externa. Em resposta, 204 escolas apresentaram a sua candidatura (IGE, 2009:9).

1.1. Informação prestada sobre a realização da AEE

O agrupamento em estudo foi uma das 204 escolas que se candidatou a participar na AEE, tendo recebido a comunicação por parte da IGE, da aceitação da referida candidatura como referiu a directora:

“Foi através de um ofício que foi enviado pela Inspeção Geral de Educação, previamente foi realizada uma reunião em Coimbra, em que fomos chamados pela equipa da Inspeção Geral de Educação, nessa reunião estiveram presentes outras Unidades de Gestão que também iriam ser objecto desta mesma avaliação externa, e foi feita uma troca de informações e esclarecimentos sobre o desenvolvimento da actividade e do que se iria realizar ao longo desses dias.” (E3)

Como pudemos verificar nas várias actas consultadas assim como nas entrevistas efectuadas, após a comunicação da IGE ao conselho executivo, este órgão procedeu de imediato à comunicação aos restantes órgãos sobre o que iria acontecer, informando-os também sobre alguns aspectos relacionados com o programa:

“Fez-se a divulgação do processo que iríamos desenvolver, demos a conhecer todas as informações relacionadas com a actividade, os parâmetros sobre os quais ela iria incidir, os

critérios estipulados que foram-nos previamente enviados, a escala de avaliação com os níveis de classificação nos vários domínios e toda a organização da calendarização do processo que iria durar três dias” (E3)

1.2. A Preparação da AEE

A preparação da AEE teve início ainda antes da escola saber que ia ser avaliada, conforme podemos observar numa acta do conselho executivo:

“O Conselho Executivo tem vindo a organizar todo o material respeitante aos três últimos anos lectivos e que poderão ser importantes para a avaliação externa do Agrupamento, prevista neste ano lectivo” (CE1)

Este cuidado e preocupação em ter os materiais organizados e agir em conformidade é reflectido também pela coordenadora dos directores de turma que quando questionada sobre as medidas adoptadas durante a preparação da AEE respondeu:

“Foi bom, a escola quando se candidatou tinha já em mente que as coisas não iam correr mal porque nós estávamos com muita coisa já feita, aliás quando vim para esta escola achei uma diferença muito grande a nível de trabalho, de papéis, de organização, ... eram os quadros interactivos, eles já lutavam por tudo isso, os quadros brancos, portanto sempre foi muito lutador (o presidente) a esse nível, e nós todos fomos um pouco atrás, portanto eu acho que quando a actual directora se candidatou à AEE, e fez bem, ela já estava mesmo preparada para aquele impacto e acho que mais ou menos a escola até correu bem.” (E5)

O mesmo se verificou com a coordenadora de departamento curricular que nos transmitiu também a preocupação generalizada que existe na escola sobre a procura constante de informação e de práticas inovadoras, o que acabou por ajudar na preparação da AEE:

“Antes de saber que iria decorrer a avaliação externa, eu, e outros colegas de departamento tínhamos por hábito consultar além dos sites governamentais, a DREC, o GAVE, a DGIDC, íamos ver os sites de outras escolas. Numa procura de ver coisas melhores que as nossas. Eu lembro-me de ir ver as escolas que tinham coisas de inovação para tentarmos inovar e portanto aquando da visita da inspecção também tentámos saber o que era pretendido e preparar tudo para isso.” (E4)

Assim, e dado o trabalho metódico já existente na escola, a preparação da AEE resumiu-se essencialmente à organização e envio de documentos e designação de intervenientes

para os painéis, sendo revelador a preocupação constante por corresponder ao solicitado, como o atestam algumas actas e entrevistas:

"No âmbito da avaliação externa o Agrupamento terá que enviar até 19 de Dezembro toda a documentação solicitada bem como a designação das pessoas que virão a fazer parte do painel de entrevistas." (CP8)

"Também fizemos o convite aos elementos que iriam fazer parte nos painéis das entrevistas, com as respectivas convocatórias e autorização dos encarregados de educação para os alunos que iriam participar nessas entrevistas." (E3)

"Tentei ter tudo preparado para todos os documentos que me eram solicitados, no sentido de..., ouvir a opinião dos meus colegas, ter todos os documentos que me eram solicitados em ordem e prontos para entregar aos inspectores." (E4)

"É assim, eu... comigo eles directamente não me falaram em documentos nenhuns, mas eu tinha o dossier tinha tudo direitinho e organizado porque estava... pensei que eles poderiam pronto ir consultar, assim como aquele livro de coordenação onde nós escrevemos os sumários e tudo. Portanto estava tudo organizado, agora se eles foram ou não consultar eu não sei se foram." (E5)

1.3. Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE

A visita da equipa de avaliação da IGE aconteceu no fim de Janeiro de 2009 e teve a duração de três dias. Os trabalhos decorreram de acordo com a agenda pré-estabelecida e divulgada no folheto de divulgação distribuído e difundido no *site* da IGE: o trabalho de campo da equipa inspectiva iniciou-se com uma sessão de apresentação da Escola/Agrupamento por parte da Direcção Executiva seguida da visita às instalações da Escola/Agrupamento, entrevista com a Direcção Executiva e entrevistas em painel de vários actores internos e externos da escola, como já referimos no ponto 3.2 do capítulo 1.

Pelas características da metodologia utilizada no programa de AEE, a participação dos diversos actores deu-se de formas distintas, salientando-se, no entanto, o espírito de colaboração e o nível de responsabilidade com que foi encarada esta avaliação. A atitude demonstrada concorreu para o sucesso de todo o trabalho.

"Os intervenientes nos diferentes painéis foram designados pelos respectivos órgãos dos quais faziam parte integrante. A Associação de Pais designou os seus representantes, os elementos dos Departamentos também foram designados nos respectivos departamentos, o

Pessoal não Docente também designou dentro do seu sector quem é que iria participar nas entrevistas. Os alunos é que foram escolhidos pelos Professores ou Directores de turma.” (E3)

Do que conseguimos apurar esta escolha seguiu critérios que passaram pela designação dos respectivos coordenadores de departamento, conselho de directores de turma, responsável do pessoal não docente. Apenas os representantes dos pais e encarregados de educação foram escolhidos pela disponibilidade de tempo manifestada, como pudemos observar na entrevista realizada:

“Não me lembro de ter havido nenhuma preparação prévia, pronto nós tivemos conhecimento através da directora, tivemos que fazer a nomeação e... é verdade que nós temos as nossas restrições e muitas vezes ficamos condicionados por quem tem mais disponibilidade para... e foi um pouco nessa base que foi feito esse sorteio entre aspas.” (E6)

As reacções à participação nos painéis começaram por ser de apreensão, preocupação, visto tratar-se de uma experiência nova,

“Sabia que ia fazer parte de um dos painéis e para transmitir aquilo... nós não sabíamos que perguntas é que eles nos iam fazer e então tentei ouvi-los para depois ser o mais fidedigna possível nas transmissões que ia fazer.” (E4)

“Custou-me um bocadito, mas pronto, passou.” (E5)

mas essa responsabilidade foi bem aceite por todos desde o início:

“Eu penso que essa receptividade foi bastante boa, embora inquietante também, tendo-se notado alguma preocupação pela responsabilidade que tinham e sobre as questões que poderiam surgir. Essa responsabilidade e essa inquietude surgiu naturalmente porque as pessoas nunca tinham sido submetidas a um processo parecido com este e logicamente ficavam algo preocupadas com aquilo que poderiam questionar.” (E3)

A colaboração de todos, reflectida no relatório da AEE realizado pela IGE, foi um dos factores que mais contribuiu para o sucesso da AEE nesta escola:

“A equipa de avaliação externa congratula-se com a atitude de colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.” (IGE: 2009b)

O mesmo foi sempre salientado nas várias entrevistas e em algumas das actas consultadas:

"Foi feita a análise da forma com decorreu a actividade de Avaliação Externa do Agrupamento, tendo-se concluído que houve um envolvimento muito positivo de todos os elementos implicados, no sentido de tudo correr pelo melhor." (CE3)

"Todos ajudaram. Às vezes trabalhamos muito, e é importante o trabalho, mas é difícil sistematizar, arquivar, organizar e então a maior parte dos elementos do Departamento contribuiu para que estivesse tudo em ordem." (E4)

"A presidente salientou que a avaliação externa da escola foi francamente positiva devido ao grande empenho da maioria dos professores." (CP11)

1.4. Opinião sobre os domínios avaliados

Como já vimos no capítulo 1, foram cinco os domínios avaliados pela equipa inspectiva: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola/Agrupamento. Pretendemos aqui apresentar as diversas opiniões que conseguimos apurar sobre estes cinco domínios. Das entrevistas realizadas, na generalidade houve concordância com estes cinco domínios. Saliente-se a manifesta concordância por parte da coordenadora dos directores de turma e da representante dos pais e encarregados de educação:

"Foram 5, já vimos. Eu acho que se calhar terão que ser esses mesmos." (E5)

"Eu julgo que sim. Um dos pontos que faz parte da avaliação era saber se a súmula dos conhecimentos estavam a ser adquiridos. Eles focam outros pontos, [...] alguns dos objectivos eram claramente saber se a escola tinha autonomia para resolver e desenvolver os seus próprios projectos, saber todo o funcionamento do sistema educativo se realmente havia uma melhoria para o conhecimento dos serviços e sucesso, e acho que sim, são esses os pontos que nós temos mais interesse que sejam tratados." (E6)

Já a coordenadora de departamento curricular, sobre este assunto, levanta o problema da fidelidade dos registos e dos documentos assim como das entrevistas realizadas. À semelhança de Afonso (2009b: 151), quando refere que

"a avaliação consiste numa comparação entre duas situações: a situação real que é objecto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a partir dos padrões de referência."

apesar de não discordar dos domínios avaliados, esta docente questiona a falta de objectividade que este tipo de recolha de dados pode oferecer assim como a ocultação de procedimentos:

“A avaliação dos diferentes domínios foi feita através de análise de documentos e entrevistas. Nem sempre a documentação relata todo o empenho dos professores, dedicação, esforço, horas, para além do horário que nós usamos muitas vezes, que os professores põem nas suas tarefas, quer seja dentro da sala de aula quer seja fora. [...] Por mais perfeita que seja a documentação eu considero que ela nunca transmite o que se passa na realidade e o que foi feito foi a documentação e as entrevistas e quem tiver mais facilidade em falar desenrasca-se bem. Quem não tiver...” (E4)

A coordenadora da equipa de auto-avaliação, concordando com os domínios avaliados, acabou por ir mais longe ao sugerir novos factores a serem considerados na avaliação desses domínios:

“Eu concordo com os domínios avaliados, mas no entanto acrescentava alguns factores em cada domínio. No domínio Resultados eu acrescentaria os factores: Contexto sociocultural e económico do meio envolvente; qualidade das aprendizagens e percentagem de alunos com 100% de sucesso a todas as disciplinas. Porque analisa-se o insucesso e esquece-se um bocado o sucesso. No domínio Prestação de serviço educativo acrescentava factor de desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. No domínio organização e gestão escolar acrescentava factores externos que condicionam a organização e gestão escolar. No domínio liderança: acrescentava visibilidade das lideranças intermédias. No domínio capacidade de auto-regulação acrescentava disponibilidade de recursos humanos e materiais para a auto-avaliação do Agrupamento.” (E7)

1.5. O relatório da IGE

Os capítulos do relatório — Caracterização do Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Factor e Considerações Finais — decorreram da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, da sua apresentação e da realização das entrevistas em painel. O relatório foi enviado pela IGE ao Agrupamento no início de Março e posteriormente foi divulgado no *site* da IGE.

De forma a facilitar a compreensão e interpretação dos dados que vamos apresentar a seguir, optámos por apresentar os resultados obtidos por domínio na AEE e por transcrever parte das considerações finais que respeita aos pontos fortes e pontos fracos.

Assim, em relação aos cinco domínios avaliados, o Agrupamento obteve os seguintes resultados: resultados – BOM; prestação do serviço educativo – BOM; organização e gestão escolar – BOM; liderança – MUITO BOM e Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento – BOM.

Sobre os pontos fortes e pontos fracos, de destacar o facto de virem precedidos da seguinte introdução:

“Neste capítulo, apresenta-se uma selecção dos atributos do Agrupamento (pontos fortes e fracos). A equipa de avaliação externa entende que esta selecção identifica os aspectos estratégicos que caracterizam o Agrupamento e define as áreas onde devem incidir os seus esforços de melhoria. Entende-se aqui por ponto forte: atributo da organização que ajuda a alcançar os seus objectivos; por ponto fraco: atributo da organização que prejudica o cumprimento dos seus objectivos.” (IGE: 2009b)

Pontos Fortes:

“Evolução, de 2006/07 para 2007/08, das taxas de sucesso nas provas de aferição do 6.º ano, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática (em 13,2% e 28,2%, respectivamente), sendo, em 2006/07, de 95,8% e 84,7% e superiores às respectivas médias nacionais;

Articulação entre directores de turma, famílias e instituições parceiras, com impacto significativo na redução do abandono escolar (0,8% em 2007/08);

Acções consolidadas de articulação curricular, que favorecem o desenvolvimento da sequencialidade das aprendizagens entre os ciclos de educação e ensino;

Lideranças dinâmicas do Conselho Geral e do Conselho Executivo, facilitadoras da resolução de problemas da vida escolar;

Estabelecimento consistente de parcerias, protocolos e projectos com o meio empresarial, que tem permitido, nomeadamente, a criação de novas oportunidades de aprendizagem e a angariação de verbas para a melhoria do serviço educativo;

Abertura à inovação através da rentabilização de meios interactivos, com impacto expressivo nas aprendizagens dos alunos;

Intervenção eficaz da Associação de Pais na resolução de problemas do Agrupamento.” (IGE: 2009b)

Pontos Fracos

"Taxas de sucesso, no último triénio, nos exames nacionais de Matemática do 9.º ano, sempre abaixo dos respectivos referentes nacionais (em 18,0%, 17,7% e 7,0%) e não coerentes com as classificações internas;

Insuficiente liderança ao nível da coordenação das direcções de turma, que não fomenta a supervisão do trabalho realizado por estas estruturas;

Ausência de mecanismos de monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula, que não permite, nomeadamente, a aferição dos processos pedagógicos;

Inexistência de metas quantificáveis relativas aos indicadores de sucesso e de abandono escolares, que não possibilita uma orientação consistente dos profissionais para os resultados e uma avaliação sustentada dos progressos alcançados." (IGE: 2009b)

A análise do relatório foi proposta pela presidente do conselho executivo que logo após o ter recebido deu-o a conhecer a toda a comunidade educativa através dos seus órgãos representativos e da sua divulgação no *site* do Agrupamento. Este documento foi analisado formalmente pelos órgãos de administração e gestão com excepção do conselho geral¹⁶ e pelas estruturas de coordenação e supervisão, nomeadamente pelos departamentos curriculares e pelo conselho de directores de turma. Também a representante dos pais e encarregados de educação refere a informalidade com que foi feita a análise deste relatório:

"Não houve essa organização. Lembro-me de ter lido o relatório, os objectivos. Não agendámos uma reunião propriamente, para falarmos, trocámos impressões, mas dizer que fizemos uma reunião para fazermos uma avaliação daquilo que foi apresentado, não me lembro de ter havido, posso estar a mentir." (E6)

¹⁶ À data da AEE existia na escola o conselho geral transitório e ao que conseguimos apurar da leitura das actas deste órgão assim como da entrevista realizada com a docente membro deste conselho, não existiu qualquer análise do relatório da AEE por parte do conselho geral transitório:

"O relatório não foi analisado em Conselho Geral. Portanto, foi analisado sim nos Departamentos, no Conselho de Directores de Turma, pela própria equipa de Avaliação Interna, agora no Conselho Geral em concreto... não." (E2)

A nível dos departamentos curriculares e do conselho de directores de turma, houve uma preocupação mais formal, tendo-se realizado reuniões, por deliberação do conselho executivo, que na reunião que teve para análise do relatório da IGE decidiu que:

“a análise do mesmo irá ser feita em Conselho Pedagógico e nas reuniões de Departamento, com o objectivo de se traçarem estratégias de melhoria.” (CE5)

Ainda na acta desta reunião, e a propósito da análise do relatório, podemos observar o agradecimento e reconhecimento ao trabalho efectuado pela equipa inspectiva, por parte do conselho executivo:

“O Conselho Executivo já enviou um agradecimento à Equipa Inspectiva pelo trabalho realizado, que muito nos enriqueceu e consciencializou do muito que ainda há a fazer em prol do sucesso dos nossos alunos.” (CE5)

Com a análise do relatório da IGE a fazer parte da ordem de trabalhos, as coordenadoras relataram-nos alguns dos procedimentos tidos a esse propósito, denotando a preocupação generalizada em melhorar:

“Nós, logo que ele saiu e foi dado a conhecer à coordenadora, dei-o a conhecer a todos os elementos e depois analisámo-lo em grupos disciplinares e depois dos grupos disciplinares fizemos a reunião... portanto eu uso muito o computador e a informação/comunicação via net para os colegas e envio via net e peço: leiam porque na próxima reunião vamos tratar estes assuntos e então em reunião vimos quais eram os pontos fortes que eles apontavam, os pontos fracos e tentámos elaborar propostas de melhoria.” (E4)

“Sobre a análise, ela foi feita em Conselho de Directores de Turma e nós realmente achámos que pronto que foi tipo uma aprendizagem para nós e uma lição para o futuro, pronto que se calhar algumas coisas teriam que ser feitas a partir daí, aliás nós já estamos a trabalhar nisso e pronto vamos tentar sempre melhorar lentamente, passo a passo, e vamos tentando fazer alguma coisa de útil e melhor.” (E5)

Em relação aos pontos fortes e pontos fracos houve uma aceitação geral em relação aos mesmos, conforme pudemos constatar pelas entrevistas realizadas:

“Concordo com os pontos fortes e fracos. Acrescentava um ponto forte que diz respeito ao trabalho cooperativo, já que a escola tem bastante trabalho colaborativo, muitos docentes que têm um forte sentido de partilha o que tem proporcionado experiências pedagógicas bastante enriquecedoras.” (E7)

“Eu concordo em absoluto. Acho que nós temos que reflectir sobre os pontos fortes e fracos para podermos realmente implementar melhorias. Portanto acho que tem que haver abertura da nossa parte e eu concordo em absoluto com os pontos apontados.” (E2)

“É assim, em parte concordo. Acho que há muita coisa onde nós podemos melhorar.” (E5)

No entanto, dois dos pontos fracos assinalados, mereceram o desagrado por parte de algumas docentes, nomeadamente da directora, da coordenadora de departamento curricular e da actual presidente do conselho geral que não concordaram em absoluto com o apontado no relatório. Um desses pontos fracos foi o da falta de monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula:

“No entanto houve um aspecto de discordância, especialmente naquilo que se referia aos pontos fracos. Nalguns pontos fracos referidos no relatório e que muito dificilmente poderão ser concretizados do nosso ponto de vista e que tem a ver com a monitorização das práticas lectivas [...]” (E2)

“Porque é assim, houve um ponto fraco, um dos pontos fracos apontado relacionava-se com a falta de monitorização do trabalho dos professores no que diz respeito ao cumprimento das planificações dos conteúdos, das estratégias, etc, ora é impossível fazer uma monitorização diferente daquela que nós fazemos, que é através de questionários aos professores [...]. Portanto, nós partimos da boa-fé de que os professores são sinceros, são profissionais, têm o dever da ética, e que respondem correctamente aos questionários e o inspector não aceitou isso e apontou precisamente (e magoou-me, isso magoou-me profissionalmente) apontou como ponto fraco essa falta de monitorização por parte dos departamentos, do trabalho realizado pelos professores e eu acho que foi injusto.” (E4)

“Sim concordo... Só que é assim: no que diz respeito aos pontos fracos, são apontados alguns que eu penso que são difíceis de por em prática. Vou dar só um exemplo. É assim, um dos pontos fracos apontados foi a falta de monitorização das actividades lectivas em contexto de sala de aula... isto é um pouco complicado... o coordenador, a quem compete fazer esse acompanhamento, não pode estar a dar aulas e ao mesmo tempo a ver o trabalho que os colegas estão a fazer.” (E1)

Um outro ponto fraco que ganhou discordância foi o das taxas de sucesso dos exames de Matemática:

“Quanto a outro ponto fraco assinalado que tinha a ver com as taxas de sucesso nos exames de Matemática do 9º ano, nem precisava de vir cá o inspector para nós fazermos isso porque nós sabemos que as coisas não estão bem a Matemática, despendemos um esforço enorme

para tentar melhorar, mas nós lutamos quase como o D. Quixote contra os moinhos de vento a pensar que eram soldados [...], a Matemática exige esforço, exige trabalho, exige treino.” (E4)

Apesar destas observações, a grande maioria concordou que o Agrupamento se reviu na imagem transmitida por este relatório e que “a avaliação foi francamente positiva e que reflectiu o trabalho desenvolvido no Agrupamento nos últimos anos.” (E1)

1.6. As recomendações da IGE

Do que nos é dado a observar, também nesta escola é partilhada a ideia de Santos Guerra (2002: 12-13) quando refere que a finalidade da avaliação é a melhoria da prática, visto que perante os resultados apresentados no relatório da AEE, notou-se logo uma predisposição para corrigir, para delinear estratégias e apontar caminhos de melhoria, mesmo conscientes das dificuldades inerentes. À semelhança do que afirmam Alves e Correia (208: 355), a AEE funcionou como um meio de aprendizagem organizativa capaz de habilitar a comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria.

É que perante os pontos fracos identificados, foram adoptadas um conjunto de medidas, por diversos actores no sentido de corrigir o que estava mal.

Por vontade do conselho executivo:

“Decidiu-se reforçar a cultura de melhoria contínua, sistematizar o trabalho de Equipa de Auto-Avaliação, tornando-a uma equipa autónoma, independente dos outros órgãos de gestão intermédia de modo a trabalharem o mais objectivamente possível, sem, no entanto, deixar de continuar a colher os dados nos referidos órgãos.” (E3)

Por determinação do departamento curricular de matemática e ciências experimentais:

“Portanto, nós em relação aos exames do 9º ano e às provas aferidas de Matemática que estão abaixo dos valores nacionais, nós as medidas que tomámos foram: Utilizar o estudo acompanhado para reforçar o treino da Matemática; nas aulas darmos os conteúdos, ensinarmos os conteúdos aos miúdos e os conceitos através da problematização de situações da vida real. Nota-se que os alunos têm muita dificuldade de raciocínio. Não sabem pensar. [...], através do Estudo Acompanhado, através das assessorias, que consistem num professor, e faz-se isso no 2º ciclo porque no 3º ciclo não foi possível devido ao crédito horário, disponível para isso, vai um professor, uma vez por semana à sala do colega ajudar os alunos com mais dificuldades.” (E4)

Por deliberação do conselho de directores de turma:

“Estamos a tentar uniformizar todos os documentos para que tudo seja mais, ..., para que os dossiers e tudo isso estejam direitos... estamos a fazer também a monitorização das aulas de substituição, que a directora achou que era um assunto que devíamos fazer, está a ser feito, é o director de turma que está a fazer.” (E5)

Por decisão do conselho executivo e equipa de auto-avaliação:

“Foram criadas grelhas para recolher as evidências a nível do trabalho dos directores de turma, a nível da... outro ponto fraco que tinha sido apontado pela inspecção que era a ausência de mecanismos de monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula, também já se criaram grelhas próprias para que o coordenador de departamento conseguisse recolher evidências de forma a superar este ponto fraco, em relação às metas quantificáveis, relativo aos indicadores de sucesso e de abandono escolar já estão quantificadas no projecto educativo da escola portanto já foram, já fazem parte do projecto educativo e já foram analisadas no último relatório da avaliação interna, portanto já se viu se as metas tinham sido alcançadas ou não.” (E7)

As várias medidas adoptadas foram-se delineando e aplicando ao longo do tempo mas como é referido, continuam a existir dificuldades para se atingirem os resultados pretendidos. Isto acontece especialmente no que respeita aos resultados de Matemática e por motivos que se prendem, por exemplo, com os critérios de avaliação interna, como explicou a coordenadora da equipa de auto-avaliação:

“É importante superar todos os pontos fracos, de qualquer forma alguns pontos fracos apontados pela equipa da inspecção externa que tem a ver com a taxa de sucesso no último triénio, não são fáceis de superar porque a escola não aceitou a mudança em termos de critérios de avaliação, os membros do conselho pedagógico. Só se consegue atingir os resultados e um diferencial menor entre a avaliação interna e a externa nos exames do 9º ano alterando os critérios de avaliação que até ao momento não foram alterados.” (E7)

Ou com a dificuldade em atribuir horas aos professores de Matemática para poderem fazer assessorias em outras turmas, como apontou a representante dos pais e encarregados de educação:

“Como eu falo, já houve assessorias, infelizmente agora pelos vistos os tempos não permitem que haja essas assessorias, mas há aulas de acompanhamento, há projectos de

recuperação, eu acho que há um grande envolvimento da escola em solucionar este tipo de problemas.” (E6)

2. A avaliação interna no Agrupamento

Neste ponto, seguindo a proposta de Meuret (2002: 39) quando este sugere que se fale de auto-avaliação no caso da avaliação interna ser concebida e conduzida por pessoas da escola para seu próprio uso, entendemos a avaliação interna como auto-avaliação.

2.1. Dinâmicas de avaliação interna no Agrupamento

Do conhecimento que tínhamos desta escola, dos documentos consultados e das conversas tidas com os diversos actores fomos nos apercebendo que a AEE constituiu um ponto de viragem ao nível do trabalho de auto-avaliação desenvolvido nesta escola. A nossa preocupação foi então a de procurar conhecer a percepção dos diferentes actores em relação às dinâmicas de avaliação interna antes e depois da AEE.

Antes da AEE, a directora lembra que:

“Já existia alguma dinâmica de avaliação interna, através da monitorização dos resultados escolares, preenchimento de documentos e relatórios intermédios e finais de execução sobre o grau de concretização do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades, [...] era uma avaliação mais informal do que é actualmente, não havia um grupo específico com competências para desenvolver esse processo.” (E3)

Esta ideia é reforçada pela presidente do conselho geral quando refere:

“Já se fazia a reflexão sobre os resultados e se apontavam metodologias, estratégias mas não era feita com tanto pormenor como é feito actualmente. Mas esse trabalho sempre foi feito [...]. A participação envolvia todos os professores mas, especialmente o grupo de trabalho, verificando-se pouca intervenção dos restantes elementos da Comunidade Educativa.” (E1)

Para além da falta de pormenor, da informalidade dos processos e da pouca intervenção por parte da comunidade educativa, a coordenadora de departamento curricular ainda acrescenta a pouca organização que se dava aos registos:

“Era uma prática. Não estava era tão monitorizada como hoje estão as nossas práticas. Fazia-se, tiravam-se as conclusões, mas se quiséssemos depois procurar onde é que isso estava já era difícil.”

Depois da AEE vários aspectos como o funcionamento da equipa, periodicidade e formalidade do trabalho, participação dos vários intervenientes, mudaram ao nível da avaliação interna do Agrupamento, o que contribuiu para uma melhoria significativa e visível da auto-avaliação, como pudemos constatar por alguns dos testemunhos:

"Após a realização desta AEE, houve uma mudança significativa das práticas da avaliação (interna). Essa equipa (da avaliação interna) foi aperfeiçoando todo o processo, foi aprofundando os seus conhecimentos e tem desenvolvido desde então um trabalho significativo e fundamentado em modelos de avaliação interna já existentes, propondo planos de melhoria consubstanciados não só no relatório como também nos vários inquéritos realizados por toda a comunidade educativa." (E3)

"A avaliação Interna do Agrupamento passou a ser feita com mais frequência e com mais pormenor. E nós temo-lo feito. Já de há uns anos para cá. Agora de uma maneira diferente, pedindo a colaboração dos vários intervenientes no processo educativo, os pais e até outros órgãos que estão representados no conselho geral, como os municípios, as empresas, os alunos, a associação de pais se calhar com uma maior colaboração dos vários intervenientes. Só assim será possível encontrar soluções para resolver as fragilidades da escola." (E1)

"A equipa de avaliação interna passou a dispor de 90 minutos semanais para trabalho colaborativo." (E2)

2.2. A equipa de avaliação interna

Apesar da pouca formalidade do trabalho de auto-avaliação desenvolvido no Agrupamento antes da AEE, a primeira referência que encontramos acerca da constituição da referida equipa foi numa acta do conselho pedagógico de 25 de Junho de 2008:

"... foi ainda constituída a equipa de auto-avaliação do agrupamento com os seguintes professores..." (CP1)

Após a AEE, esta equipa acabou por não se diluir, como explicou a directora:

"Sim, a partir daí foi criada uma equipa específica de avaliação interna com a representação dos vários sectores do Agrupamento. Essa equipa que foi criada na altura em que se verificou esta avaliação externa acabou por não se diluir." (E3)

Mas sofreu uma reformulação significativa como esclareceu a coordenadora desta equipa:

"Houve uma preocupação que a equipa tivesse um elemento de cada departamento curricular da escola e do 1º ciclo e do pré-escolar. [...] isto é a equipa núcleo. A equipa é formada por uma equipa núcleo e uma equipa de colaboradores [...] Portanto houve uma preocupação que fosse um elemento de cada departamento; na equipa de colaboradores que existisse um membro pessoal não docente, dos Pais e Encarregados de Educação, [...]. Também estava previsto um aluno do 2º ciclo e do 3º ciclo, mas por ainda não haver grande entendimento, neste momento não sabemos se será uma mais-valia ou não para a equipa." (E7)

A imagem do trabalho, transmitida por esta equipa, é muito bem aceite e entendida por uns, como conseguimos perceber por algumas entrevistas:

"As pessoas que fazem isto têm uma trabalhadeira enorme, e onde se propõem medidas para melhorar. [...] E acho que o grupo que a faz também é um grupo muito sério, muito trabalhador. Portanto eu tenho plena confiança nessa auto-avaliação." (E4)

"A equipa de Auto-avaliação criou vários instrumentos que têm contribuído para melhores práticas de organização e funcionamento da escola e, conseqüentemente, melhoria das aprendizagens dos alunos." (E1)

"Essa equipa [...] foi aperfeiçoando todo o processo, foi aprofundando os seus conhecimentos e tem desenvolvido desde então um trabalho significativo e fundamentado em modelos de avaliação interna já existentes." (E3)

Mas como todos os trabalhos deste tipo, e lembrando as palavras de Azevedo (2007: 80), quando afirma que apesar de todos os esforços a auto-avaliação ainda não se tornou uma prática regular enquanto instrumento explícito de melhoria, também aqui temos o reverso da medalha, quando por confusão com outras avaliações, se verifica, por parte de alguns docentes, a má aceitação do trabalho desenvolvido como nos explicou a coordenadora da equipa de auto-avaliação:

"A directora da escola reconhece o trabalho que é feito pela equipa e alguns elementos da comunidade Educativa, professores, que também reconhecem o trabalho da equipa e a vontade que a equipa tem de melhorar os processos de avaliação interna. Agora a nível da comunidade educativa toda [...] as coisas não são bem vistas, a equipa não é bem aceite, somos vistos como inspectores da escola, exactamente, e da avaliação de desempenho de professores." (E7)

Seguindo a linha de Meuret (2009: 39), em que este defende que cada escola deve interrogar-se sobre o valor da sua prática e corrigi-la se verificar que ela produz maus resultados, sendo os seus actores os melhores colocados para saberem o que se passa e decidir sobre as correcções a fazer, aprendendo assim com a sua experiência e insucessos, este grupo de trabalho preocupa-se essencialmente em analisar a realidade e em contribuir para corrigir os maus resultados:

“O trabalho que a equipa tem feito é no sentido realmente de construir a partir da análise de situações que não estão tão bem, ou que estão mesmo a precisar de ser alteradas, nós estamos com o objectivo de construir, portanto acho que as pessoas têm que entender isso assim, dessa forma.” (E2)

Esta preocupação encontra-se espelhada também nos objectivos traçados pela equipa para o seu trabalho e que nos foram transmitidos pela coordenadora da equipa:

“Implementar processos de auto-avaliação de acordo com as características das escolas e jardins-de-infância que constituem o Agrupamento; Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de auto-avaliação contínua e sistemática; Desencadear hábitos de diálogo e de reflexão interna sobre as questões da qualidade educativa e sucesso escolar nas escolas; Incentivar os vários membros da comunidade educativa para uma participação, cada vez mais activa, no processo educativo, valorizando o seu papel neste processo; Sistematizar dados e difundir informação sobre os resultados de processos de auto-avaliação.” (E7)

2.3. Os contributos da AEE

Sendo um dos objectivos do nosso trabalho “Problematizar a articulação entre os contributos da AEE e os seus dispositivos de auto-avaliação” pretendemos aqui perceber se se deu essa articulação no Agrupamento e em caso afirmativo de que forma. Para isso, incluímos no guião de cada entrevista uma questão sobre se tinha existido essa articulação. Das respostas que obtivemos, apesar de não termos conseguido um esclarecimento muito profundo sobre os dispositivos de auto-avaliação criados, somos levados a concluir que a AEE, mais concretamente o relatório da AEE feito pela IGE,

contribuiu de forma determinante para a elaboração de um plano de melhoria¹⁷ do Agrupamento como pudemos observar em alguns testemunhos:

“Naturalmente que o Plano de Melhoria foi feito com base nos pontos fracos referidos no relatório da AEE. A equipa que está a trabalhar na auto-avaliação pegou nesses pontos fracos e fez um plano de melhoria. (E1)

“Neste momento o Agrupamento tem um Plano de Melhoria que teve como base não só o relatório da AEE de Janeiro de 2009, como também o relatório da avaliação interna de Julho de 2010 de acordo com o modelo CAF. Foi a partir do relatório da AEE, foi sendo elaborado o Plano de Melhoria e agora o documento da implementação do Plano de Melhoria que também já está pronto.” (E2)

“O relatório da AEE esteve presente na elaboração do primeiro relatório anual que foi feito em Julho de 2010 da auto-avaliação do agrupamento e na elaboração do Plano de Melhoria e na implementação do mesmo.” (E7)

Foi também em articulação com esse relatório que, segundo a presidente do conselho geral, a directora e a coordenadora de departamento curricular, se criaram mecanismos de auto-avaliação do Agrupamento:

“O relatório da AEE permitiu criar mecanismos de auto-avaliação do Agrupamento.” (E1)

“Esses dispositivos de auto avaliação do agrupamento foram criados tendo em conta também alguns contributos da AE, a identidade do Agrupamento e o contexto em que este Agrupamento também está inserido” (E3)

“Eu penso que sim. Que a equipa de auto-avaliação do agrupamento pegou no relatório da avaliação externa e a partir daí delineou as suas estratégias.” (E4)

¹⁷ O plano de melhoria, que apresentamos no anexo 31, é um documento onde se encontram identificados oito pontos fracos e para cada um deles se apontam sugestões de melhoria, objectivos, recursos, calendarização e avaliação. Como nos explicou a coordenadora da equipa de auto-avaliação:

“Numa primeira fase, a preocupação da equipa não foi fazer o Plano de Melhoria logo, foi efectuar uma avaliação interna para em consonância com a AEE tentar ver se os pontos fracos seriam os mesmos e se se mantinham, porque após a vinda da AEE podiam ter sido superados alguns pontos fracos [...] Este Plano de Melhoria começou a ser feito, a ser implementado, na prática em Setembro deste ano lectivo, em Setembro de 2010. Apesar de já estar pensado desde que veio a AEE à escola.” (E7)

2.4. Participação dos diferentes actores na Avaliação interna

Relembrando as três imagens de avaliação propostas por Costa e Ventura (2005) e já apresentadas no primeiro capítulo – avaliação para o mercado, avaliação para o relatório e avaliação para a melhoria – somos levados a concluir que, neste Agrupamento, sobressai esta última imagem da avaliação para a melhoria. Após analisarmos as dinâmicas de auto-avaliação e o trabalho que é efectivamente feito neste âmbito, procurámos perceber como se dá a participação dos diferentes actores no trabalho de auto-avaliação, se é entendido como um trabalho colectivo e desenvolvido por todos. Dos dados recolhidos nas entrevistas, acabámos por identificar quatro tipos diferentes de participação-colaboração, receptividade, cumprimento e resistência, conforme podemos observar na tabela:

TABELA 4: OPINIÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES ACTORES NA AVALIAÇÃO INTERNA. DISTRIBUIÇÃO DAS REFERÊNCIAS FEITAS NAS ENTREVISTAS PELAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE¹⁸

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REFERÊNCIAS POR SUBCATEGORIA	Nº	%
A AVALIAÇÃO INTERNA NO AGRUPAMENTO	J. Participação dos diferentes actores na AI	J1 Colaboração	E1; E3; E4; E6; E7	5	71
		J2 Receptividade	E2; E3; E4; E5	4	57
		J3 Cumprimento	E3	1	14
		J4 Resistência	E3; E4; E5; E6; E7	5	71

A presidente do conselho geral, reconhecendo a grande representatividade que existe na constituição deste órgão, salientou essencialmente a importância do contributo de todos em prol da melhoria, mostrando a colaboração de toda a comunidade sobre a reflexão das práticas e resultados e na sugestão de estratégias com vista a melhorar:

“O Conselho Geral reflecte, trimestralmente, sobre as práticas pedagógicas com base na análise dos resultados e aponta estratégias no sentido de melhoria [...] Tendo em conta que no Conselho Geral estão representantes dos vários intervenientes no processo educativo, penso que o contributo de todos é importante para a melhoria da qualidade de ensino.

¹⁸ Podemos aceder à descodificação das subcategorias nos anexos 16 a 22.

Todos vão dar o seu contributo para que as coisas melhorem [...] “Neste momento todos os intervenientes estão a dar o seu contributo, embora quem esteja fora da escola tenha uma visão diferente de quem está dentro, mas todos dão o seu contributo no sentido de melhorar aquilo que nós queremos, melhorar as competências dos alunos e consequentemente os resultados escolares dos mesmos. É uma preocupação de toda a comunidade.” (E1)

Esta ideia é corroborada pela representante dos pais e encarregados de educação quando fala da colaboração e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade na melhoria da escola:

“Eu acho que sim. Especialmente agora que deixámos de ter só um executivo e houve uma mudança no órgão de gestão, acho que cada vez mais a responsabilidade é de todos os actores, de pais, de funcionários, de colaboradores, dos próprios alunos, dos professores, acho que é um trabalho conjunto.” (E6)

A Directora do Agrupamento, por força do cargo que ocupa e pela visão mais alargada que tem da vida do Agrupamento, sente que a participação dos diversos actores se dá a vários ritmos e reconhece alguma resistência por parte de alguns:

“Estamos conscientes que todas as mudanças são difíceis e nem sempre ocorrem para todos ao mesmo tempo e da mesma forma.” (E1)

“Penso que as pessoas, na medida do possível, vão cumprindo.” (E1)

“Sentimos que haja algumas forças que se acomodam e tentam não entrar nessa melhorias ou nessas propostas feitas pela equipa.” (E1)

No entanto acaba por fazer sobressair este trabalho como colectivo e bem recebido pela maioria:

“Este processo de auto-avaliação, penso eu que é um processo relativamente recente e toda a mudança carece de tempo para ser assimilada, [...], no entanto há uma grande maioria de elementos da comunidade que se mostra aberta a essas mudanças e trabalham também nesse sentido.”

A coordenadora de departamento curricular e a coordenadora da equipa de auto-avaliação salientam o trabalho colectivo e a preocupação de integrar e ouvir todos neste processo, apesar da pouca participação manifestada:

“Eu considero que é um trabalho colectivo desenvolvido pelos diversos actores, agora não sei porque nunca, quer dizer, não tenho dados suficientes, para dizer se todos a entendem assim [...] não é uma equipa que está a fazer isso, somos nós todos, e é para melhorar a escola toda.” (E4)

“Teve-se a preocupação que todos os intervenientes do processo educativo da escola, professores, funcionários, ..., fossem ouvidos e pudessem sugerir as suas opiniões para o Plano de Melhoria, apesar disso não foi feita qualquer sugestão por parte de nenhum deles. Houve pouca participação. Foi pedida mas não houve nenhuma sugestão para o Plano de Melhoria.” (E7)

Mas o cansaço, a resistência à mudança, a confusão com a avaliação de docentes, são ainda grandes entraves a todo o trabalho que está a ser desenvolvido, conforme apurámos em algumas entrevistas:

“Depois há aquela minoria que em percentagem é capaz de dar muito, mas é uma minoria que luta contra a mudança. Porque a mudança exige gasto de energia e as pessoas também estão cansadas.” (E4)

“Há muitas pessoas no conselho de directores de turma que não estão com vontade de mudar e sabes que todos nós, falo por mim, agora nem tanto, mas eu era muito avessa às mudanças, mas acho que as pessoas, mesmo aquelas que são avessas às mudanças têm que tentar mudar e viver na realidade que temos e mais nada. Para algumas pessoas há males que são necessários e que têm que aprender mesmo à cabeçada e não aprendem de outra forma.” (E5)

“A aceitabilidade por parte do pessoal docente que mostra alguns constrangimentos relativamente à implementação de algumas acções de melhoria, nomeadamente a supervisão do trabalho realizado pelos directores de turma e monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula. Aliás esta última é das que mais resistência mostra por parte do pessoal docente [...] os professores sentem que a avaliação interna que está a avaliá-los a eles e não à Escola. Ainda não conseguem distinguir as duas coisas.” (E7)

Em síntese, mesmo com um longo caminho a percorrer, a AEE foi o mote para a criação de dispositivos de auto-avaliação deste Agrupamento, que apesar de estar ainda muito centrada nos docentes, verifica-se o trabalho colectivo e a vontade comum de orientar a escola no desenvolvimento de processos de melhoria.

3. Processos de melhoria no Agrupamento

No contexto do nosso trabalho, e querendo nós sintetizar os processos de melhoria, operados, em curso e programados¹⁹, recordamo-nos do que falámos no capítulo 1 a propósito da perda de tempo enunciada por Costa e Ventura (2005: 148), no que toca à realização da avaliação de uma organização educativa sem que haja repercussões na própria instituição. Estas repercussões, como os próprios autores enunciam, passam pela identificação de constrangimentos, insucessos e consequentes estratégias de mudança, de melhoria das práticas educativas.

Um dos grandes objectivos deste programa de AEE é que este processo de avaliação externa resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento. Ora, encontrámos neste ponto o espaço oportuno para, reflectindo sobre os dados recolhidos nas entrevistas, nas actas e nos vários documentos consultados, apresentarmos a síntese daquilo que nos foi dado a concluir.

Em traços gerais, conseguimos identificar cinco subcategorias sobre os tipos de melhoria observados, como podemos ver na tabela:

TABELA 5: OPINIÃO SOBRE OS TIPOS DE MELHORIA OBSERVADOS. DISTRIBUIÇÃO DAS REFERÊNCIAS FEITAS NAS ENTREVISTAS PELAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE²⁰

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REFERÊNCIAS POR SUBCATEGORIA	Nº	%
PROCESSOS DE MELHORIA NO AGRUPAMENTO	K. Tipos de melhoria observados	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento	E1; E2; E4; E5; E6; E7	6	86
		K2 Qualidade das aprendizagens	E1; E4	2	29
		K3 Resultados escolares dos alunos	E1; E4; E5; E7	4	57
		K4 Trabalho colaborativo	E1; E3, E4	3	43
		K5 Avaliação interna do agrupamento	E2; E3; E5; E7	4	57

¹⁹ Cfr. Objectivos do trabalho.

²⁰ Podemos aceder à descodificação das subcategorias nos anexos 16 a 22.

3.1. Desenvolvimento organizacional

Ao escolhermos a designação de “desenvolvimento organizacional” para esta subcategoria, quisemos incluir aqui os aspectos relacionados com os vários documentos da escola, como por exemplo os instrumentos de autonomia, a uniformização de documentos e as práticas adoptadas tanto a nível de distribuição de tempos como de oferta educativa e curricular.

Algumas das mudanças efectuadas, que na óptica destes actores estão na base da melhoria, tiveram por objectivo responder aos pontos fracos assinalados no relatório de AEE da IGE, outras, são consequência das imposições superiores e outras revelam uma manifesta vontade de melhorar e de rentabilizar as oportunidades que vão surgindo.

Em resposta ao ponto fraco alusivo à inexistência de metas quantificáveis relativas aos indicadores de sucesso e de abandono escolares, conjugado com o término da validade do Projecto Educativo do Agrupamento, procedeu-se à reformulação deste documento com a inclusão das metas quantificáveis assim como de outros aspectos como novos projectos e objectivos.

“Têm sido realizadas algumas reuniões para actualização do Projecto Educativo do Agrupamento, tendo em conta a inclusão de novos projectos e objectivos”. (CE13)

“Em relação ao projecto educativo os professores estão de acordo com os princípios e finalidades descritas e que deverá ser incluídos nos projectos o Projecto Educação para a Afectividade/Sexualidade e a adesão do Agrupamento à implementação dos Novos Programas de Matemática no 1º, 3º, 5º e 7º ano de escolaridade. Deve também criar condições para o integral cumprimento do PAM, que prevê a melhoria das aprendizagens através das medidas já referidas anteriormente.” (DC13)

Saliente-se que o incluir de metas não foi um aspecto meramente formal, como pudemos constatar na entrevista à coordenadora da equipa de auto-avaliação quando faz alusão à avaliação que já foi feita, entretanto, do alcance dessas metas:

“Em relação às metas quantificáveis, relativo aos indicadores de sucesso e de abandono escolar já estão quantificadas no projecto educativo da escola portanto já foram, já fazem parte do projecto educativo e já foram analisadas no último relatório da avaliação interna, portanto já se viu se as metas tinham sido alcançadas ou não.” (E7)

De uma maneira geral existe unanimidade em que melhorou a organização da escola e para isso contribuiu também a uniformização e divulgação de documentos que começou a ser levada a cabo:

“Sim. Sim, já disse há bocadinho que se notou uma diferença na organização da escola. Contribuiu para melhorar as práticas de organização e funcionamento da escola.” (E1)

“Os documentos do Agrupamento são uniformes. E depois há uma maior preocupação por parte da comunidade educativa em tomar conhecimento dos documentos estratégicos do Agrupamento, o próprio pessoal docente não tinham conhecimento do regulamento interno, do projecto educativo, plano anual de actividades, entre outros. Já sentimos que neste momento as pessoas já têm mais preocupação em conhecer os documentos estratégicos do agrupamento.” (E7)

“Cada DT organizava o dossier à sua maneira, cada um tinha um dossier assim um pouquinho, pronto, à sua forma, organizava e pronto, e alguns até muito bem organizados, melhores do que o meu, só que achámos que se calhar era melhor uniformizar as coisas e assim foi.” (E5)

“Para finalizar este ponto da ordem de trabalhos, foi referido que a coordenadora irá disponibilizar um guião com o objectivo de uniformizar a organização de todos os documentos a serem entregues para arquivo, denominado dossier individual do docente.” (DC20)

Outros dois pontos fracos identificados, relacionados com ausência de mecanismos de monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula, e a falta de monitorização por parte da coordenação das direcções de turma, serviram de incitamento a um maior registo e à criação de grelhas de monitorização e de recolha de evidências:

“Nós já fazíamos muito, muito daquilo que eles apontavam nós já fazíamos só que não tínhamos monitorizado, não tínhamos isso registado, e agora registamos.” (E4)

“A nível da recolha de evidências, já foram criados mecanismos de forma a conseguir que elas fossem... que se conseguisse fazer a recolha de evidências.” (E7)

“Entretanto também já se arranjou uma grelha para eu tentar ver, monitorizar, ver se estão lá todos os pontinhos, portanto estamos a ver que há coisas onde é possível melhorar.” (E5)

Como resposta ao ponto fraco das taxas de sucesso nos exames de Matemática, os professores entenderam que para além de um conjunto de estratégias que passam, por

exemplo, pela administração do tempo do Estudo Acompanhado ou das aulas de apoio pedagógico acrescido:

“Tendo em conta que os resultados são pouco satisfatórios em Língua Portuguesa, no primeiro ciclo e que o mesmo acontece em Matemática no segundo e terceiro ciclo, a Professora x propôs que no próximo ano lectivo a área de Estudo Acompanhado seja entregue a um professor de língua portuguesa e um professor de Matemática.” (CP12)

É também necessário alterar os critérios de avaliação interna, tendo sido feita a seguinte proposta pelo departamento de matemática e ciências experimentais:

“Foi também aprovada a proposta dos critérios gerais de avaliação, com 12 votos a favor e 3 contra, sendo que Conhecimentos/Capacidades valerá 70% e Atitudes/Valores 30 %, nos 5º, 6º, 7º e 8º anos e de 80% e 20%, respectivamente, para o 9º ano, para aproximar das percentagens dos anos seguintes e por ser o fim da escolaridade obrigatória.” (DC7)

Apesar de ter havido esta proposta, a mesma não teve aceitação por parte dos membros do conselho pedagógico, pelo que ainda não teve aplicação na prática, conforme pudemos observar numa das actas do conselho geral:

“A Presidente esclareceu que a alteração dos critérios proposta pelo Departamento de Matemática e Ciências Experimentais não foi aprovada em Conselho Pedagógico pelo que nunca poderia ser implementada no presente ano lectivo.” (CG12)

Ao nível da oferta educativa, foram criados dois novos Cursos de Educação e Formação e da Educação e Formação de Adultos, o que, atendendo à realidade socioeconómica da região onde se insere o Agrupamento, constituiu uma mais-valia e um ponto de melhoria. A par destes novos cursos, salienta-se também a candidatura da escola aos novos programas de matemática que, no entender da directora, se reveste de grande importância, podendo trazer benefícios para o Agrupamento:

“O Agrupamento vai candidatar-se à generalização do Novo Programa de Matemática para o 1º, 3º, 5º e 7º ano. Há vantagens na candidatura a este projecto uma vez que permitirá a formação de uma equipa de coordenadores que vão trabalhar em conjunto e a DGIDC disponibiliza uma equipa de apoio às escolas [...] O Agrupamento foi contactado pela DREC no sentido de criar uma oferta formativa no âmbito dos CEF's. Está a ser estudada a proposta, no sentido de escolher a área mais proveitosa para os nossos alunos”. (CE6)

“Uma das mais-valias que temos neste momento é um curso CEF [...] Tem havido uma preocupação em tentar trazer mais os pais à escola. Em responsabilizá-los mais pela intervenção, pela educação, pela formação. Tem havido muitos aspectos onde se tem melhorado [...] Acho que tem havido uma evolução muito positiva.” (E6)

“A respeito dos cursos de Educação e Formação de Adultos, a Directora do Agrupamento salientou o elevado número de inscrições, no presente ano lectivo, acrescentando que a escola possui, pela primeira vez, um curso com equivalência ao ensino secundário.” (CG12)

3.2. Qualidade das aprendizagens

A qualidade das aprendizagens, neste Agrupamento, decorre, na nossa opinião, essencialmente de dois eixos. Um primeiro eixo assenta na formação contínua frequentada pelos vários docentes que lhes permite rentabilizar e aplicar o uso das novas tecnologias (computadores portáteis e quadros interactivos, por exemplo) em contexto de sala de aula, com a preparação de recursos didácticos mais atraentes e motivadores. Este tipo de aulas nem sempre potencia a participação de todos os alunos mas constitui uma estratégia de melhoria e de qualidade para o processo ensino-aprendizagem:

“O facto dos professores estarem em formação contínua também lhes tem permitido adaptar as suas práticas pedagógicas às realidades actuais, acompanhando e aplicando as novas metodologias e tecnologias de ensino.” (E1)

“Às vezes nós fazemos recursos educativos para motivar os alunos, para que eles aprendam melhor, são as novas tecnologias, e depois chego à conclusão que passei para aí cinco horas ou mais a fazer um recurso e aquilo na sala de aula é um instante e eles acham que nós até temos obrigação de fazer aquilo e depois desligam.” (E4)

“Lembrou que o sucesso não depende apenas do professor mas também dos alunos e dos EE. Mas é ao professor que compete ensinar com qualidade, com exigência, acompanhando o progresso e atendendo às particularidades dos alunos... as novas tecnologias, colocadas à disposição da comunidade educativa têm contribuído de modo significativo para alargar os horizontes culturais e desenvolver as capacidades individuais.” (CG9)

Outro grande eixo que identificámos foi a preocupação existente de promover actividades, no âmbito do plano anual de actividades, com o objectivo de diversificar estratégias e contribuir para a formação pessoal e sucesso académico dos alunos. Verificámos a grande participação que existe por parte de todos os actores do

Agrupamento e os bons resultados alcançados pelos alunos, o que revela a qualidade das actividades e da participação, como pudemos observar em algumas das actas consultadas:

“Em relação ao Plano Anual de Actividades, foi referida a grande variedade e qualidade de actividades, todas elas com o objectivo de contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos”. (CG12)

“Dando início à ordem de trabalhos a coordenadora do departamento de Matemática, apresentou os resultados dos jogos matemáticos realizados pelos alunos do nosso Agrupamento. O desempenho geral dos alunos nestas competições foi bastante satisfatório tendo-se destacado alguns dos nossos alunos a nível nacional”. (CP29)

“Entrando no terceiro ponto, a professora X apresentou o relatório referente à avaliação do Plano Anual de Actividades do Agrupamento, tendo sido salientado que a maior parte das actividades planeadas foram realizadas e implicaram uma grande adesão e envolvimento de professores, assistentes operacionais e outros elementos da comunidade educativa. As iniciativas levadas a cabo, sempre apoiadas pela Direcção da escola, concorreram para que a escola seja cada vez mais um local de conhecimento e de socialização, de abertura à mudança, contribuindo para o cumprimento do Projecto Educativo do Agrupamento”. (CP31)

Com a variedade de estratégias e procedimentos implementados, podemos concluir que neste Agrupamento se partilha da ideia apresentada por Bolívar (2003: 19) quando afirma que a missão última que justifica a experiência escolar é a melhoria das aprendizagens dos alunos.

3.3. Resultados escolares dos alunos

Os resultados escolares será, talvez, o tipo de melhoria menos apercebida por parte dos professores, ou seja, existe um grande investimento por parte dos professores no sentido de melhorar os resultados escolares e não se confirma que estes tenham uma efectiva consciência sobre se melhoraram ou não. Nas entrevistas efectuadas não se verificou grande espontaneidade na identificação deste aspecto como um dos tipos de melhoria observados, mas incluímo-lo aqui visto termos encontrado várias referências à melhoria dos resultados escolares nas actas consultadas. Esta discrepância, em nosso entender, deve-se a dois factores: primeiro, não haver metas quantificáveis no Projecto Educativo que permitisse aferir essa evolução; segundo, há uma prática de melhoria assente em instrumentos qualitativos que assume observações mais na perspectiva horizontal do que vertical.

Como refere Bolívar (2003: 167), nem todos os processos formativos e de inovação alcançam o mesmo resultado, mas como referiu a coordenadora de departamento curricular, apesar do investimento feito continua a faltar aquilo a que ela chama de “cultura do trabalho”:

“Este investimento todo que está a ser feito não é pela comunidade educativa. Está a ser feito pelos professores e pelos órgãos da escola. E os alunos não estão a corresponder a esse investimento, nem os pais [...] eu acho é que tem de se criar na escola uma cultura do trabalho, da valorização do trabalho [...] A escola não pode fazer nada enquanto não houver a cultura do trabalho.” (E4)

Foram vários, no entanto, os registos que encontrámos sobre a melhoria de resultados, e dada a diversidade de órgãos onde o mesmo é focado, como podemos observar nos recortes que apresentamos a seguir, entendemos que este seria um tipo de melhoria que ocorreu no Agrupamento:

“A nível dos resultados escolares, se compararmos os de 2009/2010 que foram comparados com os do ano anterior, houve uma ligeira melhoria nos resultados escolares da avaliação interna.” (E7)

“Os alunos, nos testes intermédios de Matemática, no 8º ano ficaram nos 50% mas no 9º ano houve uma evolução positiva. Deve dar-se continuidade a esta actividade.” (DC4)

“A coordenadora de Ciências Sociais e humanas mostrou alguma satisfação pelo facto dos resultados terem melhorado na disciplina de história e geografia de Portugal.” (CP12)

“A coordenadora dos directores de turma apresentou os resultados da avaliação final afirmando que houve uma melhoria em relação ao segundo período bastante significativa.” (CP17)

“Em relação aos resultados da avaliação externa, foram considerados bastante satisfatórios. A Professora X referiu que com a implementação do Novo Programa de Matemática no 5º ano os frutos tirar-se-ão a longo prazo...” (CG11)

“A Coordenadora dos Directores de Turma iniciou a reunião distribuindo a fotocópia de uma grelha contendo os resultados da avaliação de final de 3º período, segundo e terceiro ciclos e os resultados das provas de aferição. Relativamente a estes últimos e apesar de ainda não haver uma evolução muito favorável em relação ao ano transacto registou-se uma ligeira melhoria.” (CDT13)

3.4. Trabalho colaborativo

Daquilo que conhecemos do Agrupamento e dos resultados que obtivemos durante o nosso trabalho, somos levados a concluir que o trabalho colaborativo é um dos pontos fortes que facilmente observamos. Apesar disso, nota-se, mesmo assim, a vontade de aperfeiçoar esse aspecto, como o comprovam as entrevistas e as actas.

Como conseguimos observar, existe, por parte da directora, vontade em potenciar a participação e colaboração de todos, sendo este trabalho reconhecido pelas entrevistadas:

"A Presidente apelou, em nome da Direcção do Agrupamento, a todos os órgãos intermédios para a sua envolvimento na implementação do "Plano de melhoria" proposto pela equipa de auto-avaliação e disponível na página do Agrupamento." (CP35)

"Para potenciar uma efectiva participação dos Pais e Encarregados de Educação no Plano de Actividades da escola, a Directora e a Associação de Pais reunir-se-ão no início do ano lectivo". (CG5)

"O representante da Câmara municipal aproveitou a oportunidade para dar os parabéns por todo o trabalho realizado ao longo do ano. Em relação ao relatório de actividades, a directora do agrupamento congratulou-se com o trabalho realizado quer pela diversidade de projectos quer pelo grau de envolvimento da comunidade educativa na sua concretização." (CG11)

Para além disso observámos uma predisposição crescente dos professores em colaborar uns com os outros, contagiando de certa forma aqueles que ainda vão resistindo a fazê-lo:

"As pessoas passaram a trabalhar mais em grupo, a partilhar mais os recursos, as experiências que cada um tem, a passar para os outros, deixámos de trabalhar tanto individualmente. Penso que trouxe à escola outra dinâmica." (E1)

"Melhorou um pouco também o trabalho em grupo. Pode não ser aquele trabalho de grupo perfeito para... há dentro do meu departamento pessoas que já trabalham numa dinâmica de grupo que aquilo até parece que trabalharam toda a vida em grupo. Há outros que ainda não, mas já estão a trabalhar melhor, portanto também melhorou a dinâmica do trabalho de grupo e da cooperação entre os intervenientes, entre os professores." (E4)

"Por fim, foi apresentada a análise, pela Coordenadora, do Plano de Acção do Conselho de Directores de Turma que passo a transcrever: *Só foi possível dar cumprimento a este plano*

graças ao empenho de todos e ao trabalho cooperativo. [...] Em todos os Conselhos de Turma desenvolveu-se um trabalho cooperativo no sentido de encontrar estratégias com o objectivo de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.” (CDT15)

3.5. Avaliação interna do Agrupamento

Outro dos tipos de melhoria observados, como já tivemos oportunidade de analisar e discutir no ponto dois deste capítulo, foi a avaliação interna do Agrupamento. Não vamos, por isso, alongar-nos muito neste aspecto, mas queremos recordar a importância que a AEE teve sobre o trabalho de auto-avaliação no Agrupamento e apontar alguns aspectos como o pormenor e abrangência dos trabalhos e a envolvimento dos diversos actores em todo o processo, que mudaram efectivamente neste trabalho:

“Principalmente no que se refere a essa Equipa de Avaliação Interna que trabalhava um bocado *Ah-doc* e agora [...] faz um trabalho muito mais formal, mais rigoroso, abrange todos os órgãos e todas as unidades do Agrupamento, que era uma coisa que não se verificava antes porque o 1º Ciclo e o Pré-Escolar estavam um pouco à margem do 2º e do 3º Ciclo, e agora essa análise e essa avaliação acaba por englobar todos os sectores.” (E3)

“A avaliação externa fez com que esta equipa tivesse vontade de conseguir um modelo de auto-avaliação mais sustentável.” (E7)

“Melhorou no tipo de análise que se faz. Não é só a análise dos resultados escolares. Já se analisa o tempo dedicado às aprendizagens, por ano e por turma; analisa-se planos de recuperação, se há sucesso, os alunos tinham plano de recuperação ou não, os planos de acompanhamento, há uma monitorização do número de horas dedicadas à aprendizagem, entre outros que eu não me lembro de momento... Melhorou também na forma como se consegue envolver a escola como um todo nos processos de auto-avaliação da escola.” (E7)

3.6. Finalidades da avaliação

Ao definirmos como um dos objectivos para o nosso trabalho, conhecer a importância dada pelos actores à avaliação de escolas, optámos por subdividir este domínio em avaliação externa e avaliação interna (auto-avaliação), pois partimos do pressuposto defendido por Marchesi (2002: 34), sobre a utilização preferencial de sistemas baseados na auto-avaliação completada com algum tipo de avaliação externa.

3.6.1. Avaliação externa

Ao introduzirmos nos guiões das entrevistas uma questão sobre as finalidades da avaliação externa, estávamos conscientes que quase seria o mesmo que perguntar a opinião sobre as finalidades do programa AEE. Isto porque, na maior parte dos casos, se tratou da primeira experiência deste género, vivida pelas entrevistadas. Para além disso, os resultados estão muito presentes e como fomos verificando deixou marcas positivas.

A finalidade mais enunciada pelas entrevistadas é, sem dúvida, a melhoria do Agrupamento. Segundo o que apurámos, este tipo de avaliação oferece, segundo as entrevistadas, a vantagem de isenção por parte da equipa de avaliação e ao mesmo tempo uma visão diferente da realidade, atendendo ao olhar externo, alertando os diversos actores para aspectos, às vezes, menos percebidos, conduzindo assim à melhoria:

“Convém salientar que nos fornece a nós todos uma perspectiva diferente e isenta que poderá conduzir a uma melhoria significativa das práticas globais, práticas pedagógicas...” (E3)

“Eu penso que a avaliação externa da escola tem a vantagem, por ser feita externamente, apesar daqueles pontos que eu aponte que não é através de documentos que se vê o trabalho de uma escola, tem a vantagem de fazer um ponto de situação e de nós podermos melhorar a partir daí.” (E4)

“Estas inspecções fazem falta também para isso não para nos bater nas orelhas mas para nos dizer... até nós verificamos que há coisas que podíamos realmente melhorar [...] Para acordarmos, para melhorarmos aquilo que está errado e para tentarmos fazer cada vez melhor. Eu continuo a achar que estas coisas só servem mesmo é para nós melhorarmos e não para nos cortarem as pernas. É bom. É bom para todos.” (E5)

Outro aspecto que suscitou respostas curiosas acerca das finalidades da avaliação externa foi o da prestação de contas. Aqui as opiniões dividiram-se, pensamos nós, devido ao sentido que as próprias entrevistadas deram à expressão “prestação de contas”.

Na linha de Afonso (2010: 153), em que este defende que numa sociedade democrática a prestação de contas servirá para procurar garantir a transparência em relação aos processos e às práticas, a directora e a coordenadora de departamento partilham da mesma opinião e entendem a prestação de contas como natural e necessária:

“Nós ao longo da nossa vida sempre temos de prestar contas, não apenas pelo facto de prestar contas mas também para sabermos aquilo que andamos a fazer porque tudo na vida

tem limites e nós não podemos andar a fazer as coisas ou a viver sem limites não é? O prestar de contas serve um bocado como uma reflexão para nós sabermos por onde é que devemos de ir.” (E3)

“Eu fui educada a prestar contas. No meu tempo eu tinha de prestar contas à minha mãe do que fazia, tinha de prestar contas... eu continuo a pensar que nós temos de prestar contas, eu entendo que tenho de prestar contas à minha directora, porque ela é uma superiora hierárquica, e tenho de prestar contas aos meus superiores que são o Ministério, porque senão do que eu conheço com trinta e tal anos de serviço já encontrei de tudo e acho que temos mesmo de prestar contas.” (E4)

No caso da presidente do conselho geral, docente do conselho geral e representante dos pais e encarregados de educação, o entendimento é diferente e estas docentes entendem que não será esse o propósito da avaliação externa:

“Eu não entendo que a AEE seja para a prestação de contas. Eu penso que não.” (E1)

Se nós estivermos a fazer o nosso melhor e se tivermos consciência que o nosso trabalho é para bem de todo o Agrupamento e essencialmente para bem dos alunos, não é, que eu acho que é isso que nós tentamos aqui fazer, não temos que prestar contas a mais ninguém não é.” (E3)

“Não. Se tivéssemos essa visão. A própria escola não se teria candidatado. Não temos essa ideia.” (E6)

A reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados é outro dos aspectos mencionados como finalidade da avaliação externa:

“A AEE serve para permitir a reflexão das práticas pedagógicas, ver o que está bem, o que está mal e tentar melhorar o que está menos bem se calhar, não é?” (E1)

“Eu acho que a AEE é muito importante porque essencialmente obriga-nos a parar para pensar e para encontrar realmente soluções de melhoria [...] temos que reflectir antes, o que é que está mal, o que é que está bem, o que é que é preciso modificar, e acho que isto tem que ser encarado, no fundo, é como uma lufada de ar fresco.” (E2)

“Eu acho que estas coisas são mesmo necessárias até para nós vermos quais os erros que estamos a cometer, e muitas vezes estamos a cometê-los até sem saber que os estamos a cometer, e acho que é necessário que nos digam, já que estamos a cometê-los, olhem, alto

parem, há aqui um caminho que é melhor seguir e acho que aprendemos muito com isso.” (E5)

Este aspecto, como pudemos constatar, situa-se essencialmente ao nível do exercício de reflexão que tem de ser feito e que, às vezes, por força das circunstâncias e das prioridades que se vão estabelecendo, é descuidado e adiado.

Uma última finalidade que é apontada pela coordenadora da equipa de auto-avaliação é a articulação com a cultura e dispositivos de auto-avaliação, de forma a credibilizar e fazer funcionar o processo de auto-avaliação:

“Para dar mais credibilidade ao processo de avaliação interna da própria escola [...] é um processo, um caminho a percorrer, de forma a conseguir uma melhor avaliação interna da escola. É uma orientação, no fundo é uma orientação, um guião porque nós não temos, não há experiência a nível de avaliação interna, as pessoas não têm formação, então é um guião, com a avaliação externa deu-nos alguma experiência, conseguiu-se fazer um trabalho melhor do que o que se fazia antes da avaliação externa ter vindo à escola.” (E7)

3.6.2. Avaliação interna

Quando falámos do programa de AEE no capítulo 1, fizemos referência ao testemunho de Oliveira (2007: 30) sobre a necessidade de o processo de avaliação externa ser complementar e intrinsecamente acoplado ao processo de auto-avaliação. Lafond et al. (1998: 13) partilham também desta opinião referindo que não existe qualquer antagonismo entre ambas mas sim complementaridade.

Um dos objectivos do programa de AEE é precisamente o de «articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação das escolas».

Partindo destes pressupostos, quando inquirimos as diferentes entrevistadas sobre as finalidades da avaliação interna, o aspecto que é realçado de forma mais espontânea e consensual é o de melhor conhecimento do Agrupamento, a partir do diagnóstico que é feito:

“É com base na auto-avaliação da escola que se encontram os pontos fracos e os pontos fortes e a partir dessa análise é possível apontar soluções no sentido de melhorar as competências básicas dos alunos e, consequentemente, os resultados escolares.” (E1)

"Porque esta auto-avaliação dá-nos pistas, novamente aquilo que eu já disse, dá-nos pistas para vermos o que está bem e o que está mal e acho tão importante esta auto-avaliação porque é feita todos os anos." (E4)

"Eu vejo uma auto-avaliação como exactamente isso, uma reflexão, ver o que está mal, e tentar superar exactamente apontando as estratégias mais viáveis para podermos sair do caminho que está errado." (E5)

A directora do Agrupamento e a coordenadora da equipa de auto-avaliação também referem outras duas finalidades que se prendem com a elaboração do plano de melhoria e com o apoio à decisão no planeamento e gestão, conforme podemos observar:

"(Os projectos de avaliação interna) [...] apontam também trajectórias de mudança de modo a que todos se sintam realizados a nível pessoal e social." (E3)

"A partir (do diagnóstico) será possível definir um Plano de Melhoria e é possível definir o modo como o Agrupamento se organiza, em função dessas mesmas aprendizagens e resultados. Desta forma, estaremos a contribuir para uma cultura de escola mais sustentada e partilhada." (E7)

A melhoria de resultados e do Agrupamento aparece também como uma das finalidades destacadas da avaliação interna pois segundo apurámos é um processo conjunto, de todo o Agrupamento e para todo o Agrupamento, que permite conjugar esforços no sentido de serem alcançados resultados cada vez melhores e mais consistentes:

"O que eu acho verdadeiramente é que as pessoas têm que entender o processo de auto-avaliação como um processo construtivo e como construtivo têm que entender que tudo o que se está a fazer é para bem do Agrupamento, portanto têm que estar mais receptivos e temos todos que colaborar, todos para um fim comum e acho que isso é que é verdadeiramente importante." (E2)

"Serve para criar condições para o desenvolvimento de um trabalho sistemático sobre as aprendizagens dos alunos, os resultados por eles obtidos [...] É um ponto de partida para uma reflexão crítica por parte de todos os intervenientes no processo educativo, com vista a uma melhoria eficaz e consistente do funcionamento do Agrupamento e do sucesso escolar." (E7)

Somos levados a concluir que, complementada pela avaliação externa, a auto-avaliação é um instrumento de desenvolvimento das escolas enquanto instituições com um projecto próprio e mobilizador dos seus recursos e das suas competências. (IGE, 2010: 5).

Considerações Finais

Ao delinear as considerações finais que se nos evidenciam como mais relevantes, por sintetizarmos o percurso-estudo feito, gostaríamos de o fazer revisitando a preocupação inicial: “observar” a melhoria da escola sob o prisma da avaliação. Com isto, recordando, aproveitámos o facto de estar a chegar ao fim o primeiro ciclo da aplicação, a nível nacional, de um programa de AEE. Quisemos perceber qual era a reacção das escolas e dos vários actores escolares face a este programa uma vez que será lícito aludir, ainda que num contexto de intenção de preambular às ilações propriamente ditas, que entre a obrigatoriedade, quer, naturalmente, da aplicação do Decreto-lei 31/2002, de 20 de Dezembro, quer do processo que conduzirá à execução da mesma, conforme especificamente, entre outros, os artigos 5º e 6º, há uma considerável e protelada distância temporal. A melhoria das escolas, por esta via, estaria, porventura, comprometida como outros processos, todos eles importantes e urgentes, que vão ficando à espera de melhor oportunidade. A título de exemplo, poderemos citar o POC-Educação; o Inventário; os Planos de Emergência;... tudo matérias que a Lei obriga mas que tendem a ser aplicadas de acordo com a intuição e sensibilidade de cada órgão de administração e gestão de escola. A AEE poderia capitular entre esses.

Ora, a avaliação externa das escolas – aonde queríamos chegar, não o esquecemos – pressupõe, no artº 5º, do Decreto-lei 31/2002, citamos, “a avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” e assume, generalizando agora um pouco, os princípios da qualidade, de melhoria continua – como é considerado pelo normativo.

A avaliação tem tudo a ver com valor e valorização ou, como questiona Azevedo (2007: 6), a que se atribui valor? O que caracteriza uma escola excelente ou uma escola muito boa? Que critérios de classificação se elegem? Que campos de observação são centrais? Acrescente-se que a avaliação acaba também por sofrer com a dificuldade de definir referentes justos e ajustados, podendo estarmos a correr o risco de penalizar as escolas por não cumprirem todas as missões, mas também de as estarmos a desresponsabilizar em nome da impossibilidade de cumprirem todas as missões.

Consideramos, então, que foi a construção do “edifício” dos domínios da avaliação externa, quer pelo suporte legislativo, já citado, quer pela análise interna do Quadro de Referentes da IGE, incluindo o ênfase quantitativo assumido nos vários indicadores, que suscitou a necessidade de gerir, consubstanciar o processo de auto-avaliação para que se

conformasse a padrões de qualidade devidamente certificados (artº 7º), uma vez que o Relatório da IGE é que seria determinante.

Por conseguinte, segunda consideração, tomando como base de análise os Relatórios da IGE, depois de intervenção em várias unidades de gestão, sem atender propositadamente aos resultados obtidos, o que é que houve de melhoria na escola, quer na certificação de processos (Qualis, Pares, Qualidade XXI, CAF,...), quer na aplicação de planos de melhoria.

Este é um “quadro-preocupação” transversal ao estudo, que agora apresentamos nos seus elementos finais. Portanto, terceira consideração, nada é, nestes processos, só por si, isolado, trata-se de processos multifacetados, diversos, em que pouco pode ser considerado como inútil, uma vez que as pessoas envolvidas vão dando corpo a esta realidade, com muitos contextos, atenuantes, conjunturas. É verdadeiramente um itinerário em que amanhã estaremos provavelmente melhor do que hoje. Os protagonistas evoluem.

Ao querermos conhecer a importância que é atribuída pelos diversos actores à avaliação de escolas fomos percebendo ao longo de todo o trabalho, a indispensável complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa. Ora, esta ideia vem de encontro a um dos objectivos da AEE, que é o de articular os contributos da AEE com a cultura e dispositivos da auto-avaliação de escolas. As nossas entrevistadas apontaram a melhoria da escola como a finalidade da avaliação externa, destacando a isenção e o olhar externo com que esse trabalho é feito. A propósito da avaliação interna, merece maior realce a finalidade do melhor conhecimento que permite ter da escola, possibilitando a elaboração de um plano de melhoria e o apoio à decisão no planeamento e gestão.

Quarta e última consideração. Os planos (intencionais) registados pela IGE nos Relatórios de AEE de cada escola/agrupamento, sobre a ambição de que o processo de avaliação externa fomenta a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo o relatório um instrumento de reflexão e de debate, foi alcançado neste Agrupamento. Pois, como apresentámos no capítulo anterior, o relatório da AEE, ao dar a conhecer os pontos fracos e os pontos fortes, serviu de documento-base de reflexão para a reorganização de algumas práticas, nomeadamente ao nível do trabalho de auto-avaliação desenvolvido até então. De um trabalho bastante informal e pontual passou-se à constituição da equipa de auto-avaliação, regulamentou-se o seu funcionamento e avançou-se para a elaboração do plano de melhoria, que foi posto em prática no presente ano lectivo.

Os pontos fracos apontados pela equipa de avaliação externa, foram sendo corrigidos, sempre com o espírito de quem quer melhorar e de quem quer proporcionar o melhor aos alunos, a toda a comunidade escolar.

Dos documentos consultados e das entrevistas realizadas pudemos distinguir cinco melhorias observadas:

- a) desenvolvimento organizacional do Agrupamento, designadamente na elaboração, aplicação e divulgação de documentos;
- b) preocupação, por parte dos docentes, em melhorar a qualidade das aprendizagens, tanto ao nível da procura e frequência de formação contínua, como na promoção e diversificação de actividades de forma a contribuir para o sucesso académico e formação pessoal dos alunos;
- c) resultados escolares, fonte de preocupação constante, por parte dos docentes, têm evoluído positivamente, apesar de se notar a consciência colectiva de que esta evolução é lenta e que nem sempre é directamente proporcional ao investimento feito;
- d) trabalho colaborativo, notando-se a predisposição por parte de diversos actores para o trabalho colectivo, colaboração que é visível entre docentes, mas também perceptível na relação que os pais e encarregados de educação mantêm com a directora e docentes, assim como na relação da escola com algumas das entidades pertencentes ao conselho geral;
- e) avaliação interna do Agrupamento. Atrevemo-nos mesmo a afirmar que esta talvez tenha sido a melhoria mais observada. Não queremos, com isto, dizer que as outras melhorias não tenham bastante importância e não tenham acontecido de facto, mas este aspecto foi aquele, que na vida do Agrupamento, sofreu a reformulação mais profunda e que acaba por medir e provocar a ocorrência dos outros.

Este trabalho de avaliação interna, apesar de encarado com resistência por parte de alguns docentes, em parte devido à reacção à mudança e até mesmo com a confusão tida com a avaliação de docentes, é na generalidade bem recebido por todos, denotando-se a colaboração ainda muito centrada no corpo docente, mas com caminhos feitos no sentido de envolver todos os actores escolares, levando-nos a recordar as palavras de Clímaco (2002: 65), quando refere que o desafio que se oferece a todos os que trabalham nas escolas, e com as escolas, é saber ser credível, saber envolver os avaliados no processo

avaliativo, saber estabelecer confiança entre avaliadores e avaliados, isto é, confiança no trabalho que se desenvolve.

Em síntese, a avaliação da escola, quer assuma carácter interno ou externo, é uma componente básica de melhoria. E já se nota caminho feito neste campo, que, apesar do percurso realizado, como em todas as organizações mais evoluídas nesta prática, não é o suficiente para que a Administração disponha de todos os elementos para negociar, estimular, apoiar e melhorar os procedimentos e resultados.

A elaboração deste trabalho constituiu uma experiência desafiante e motivadora. Se houve momentos de completa inexperiência e algum vazio sobre *o que fazer* e *o como fazer*, esses foram claramente superados por todo o conhecimento que fomos adquirindo e inquirindo sobre a temática em estudo.

Nos últimos indicadores deste requisito da dissertação - um objectivo a alcançar – fazemos notar a reflexão com os autores, académicos, e, sobre o assunto, cruzar ideias, desenvolver trabalho experimental, mesmo sobre o anteriormente realizado, olhar para a realidade da avaliação sob “corpus” investigativo.

Como em tudo o que se estuda e investiga, os resultados alcançados, para além de tantos outros factores, dependem das lentes escolhidas e do ângulo seleccionado, é, também por isso que, depois do trabalho efectuado, pensamos sentirmo-nos na posição de poder afirmar que o Agrupamento em estudo está diferente, para melhor, por efeito da avaliação.

Este percurso de aprofundamento revelou dois domínios de constrangimentos. O *campus* de estudo acaba por ser delimitado e ficar restringido a uma unidade de gestão, o que circunscreve quaisquer possibilidades de comparação. Por outro lado, constatámos a dimensão da dificuldade na organização das instituições educativas; a escola é uma realidade pluripotencial, com muitas inter-relações, torna-se difícil aferir, no caso presente, perante uma avaliação, em que órgão, estrutura ou serviço está a fonte principal de uma determinada dinâmica ou iniciativa que provoque a mudança, a melhoria, não é por acaso “o nosso iceberg está a derreter”²¹.

²¹ KOTTER, Jonh (2009). *O nosso iceberg está a derreter*. Porto: Porto Editora. Este livro é uma simples fábula sobre o sucesso num mundo em constante mudança, que tem sido utilizado para ajudar milhares de pessoas e organizações.

Este estudo poderá suscitar outras pistas de investigação. Apresentamos sucintamente três títulos-problema.

O primeiro, centrado nos contextos, perante o quadro referencial nacional (da IGE) na avaliação de escolas. Até que ponto a diversidade de idiosincrasias nas organizações é considerada. Depois, um segundo título, apontamos para a construção do organograma da escola. Como é que a organização escolar se envolve, com responsabilidades diferentes, nas metas que são estabelecidas nas acções de melhoria sobre os pontos fracos identificados pela avaliação externa. Por fim, a problemática das lideranças, as competências da liderança e lideranças no planeamento e nas estratégias para que a avaliação provoque a mudança que é requerida na âmbito da avaliação das unidades de gestão.

Bibliografia

- ABRANTES, Pedro (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. In *Revista Iberoamericana de Educação*, nº53, pp. 25-42. (Consultado em <http://www.rieoei.org/rie53a01.pdf>, no dia 8 de Novembro de 2010).
- AFONSO, Almerindo Janela (2002a). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31 – 37.
- AFONSO, Almerindo Janela (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In *Revista Lusófona de Educação*, nº13, pp. 13 – 29. (Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>, no dia 23 de Junho de 2010).
- AFONSO, Almerindo Janela (2009a). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº9, pp. 57-70. (Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, no dia 6 de Novembro de 2010).
- AFONSO, Almerindo Janela (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In Maria Teresa Esteban e Almerindo Janela Afonso (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 147 – 170.
- AFONSO, Natércio (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do estado. In Conselho Nacional da Educação (org.). *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 95 – 104.
- AFONSO, Natércio (2002b). Prefácio. In MACBEATH, Jon et al. *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA, pp. 5 – 15.
- AFONSO, Natércio (2009b). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In *Revista Meta: Avaliação*, vol.1, nº 2, pp. 150-169. (Consultado em <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/40/19>, no dia 5 de Novembro de 2010).

- ALAIZ, Vitor, GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: edições ASA.
- ALVES, Maria P. C.e CORREIA, Serafim M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, vol.11, nº2. (Consultado em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1528/1173>, no dia 6 de Novembro de 2010).
- ARROTEIA, J. Carvalho (2008). *Educação e Desenvolvimento. Fundamentos e Conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, José Maria (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In Conselho Nacional da Educação (org.). *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15 – 99.
- AZEVEDO, José Maria (2007a). Avaliação Externa das Escolas em Portugal. Lisboa: IGE. (Consultado em <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>, no dia 11 de Março de 2010).
- AZEVEDO, Joaquim (org.) (2002). *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- BARDIN, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1996). Nota de apresentação. In João Barroso (org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 7 – 14.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (2008). *Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – ME «Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário»*. (Consultado em http://elearning.ua.pt/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/comm on/course.pl?course_id= 8027_1, no dia 2 de Dezembro de 2009).
- BARZANÒ, Giovanna (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOGGINO, Norberto (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº9, pp. 79 – 86. (Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, no dia 11 de Outubro de 2010).
- BOLÍVAR, António (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria. In Carlinda Leite e Amélia Lopes. *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA, pp. 13 – 50.
- BOLÍVAR, Antonio (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. In *Gestão em acção*, Salvador, v.9, n.1, Janeiro/Abril de 2006, pp. 37 – 60. (Consultado em <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf>, no dia 23 de Setembro de 2010).
- BOLÍVAR, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. In M. T. González e J. M. Escudero, (eds.). *Profesores y escuelas: Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 251 – 281. (Consultado em http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/comisiones/autoevaluacion/documentos/bb_Bolivar_1994_mod.rtf, no dia 15 de Novembro de 2010).
- BOLÍVAR, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, Hermano (2010). Visão Panorâmica. In Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira. *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 31 – 185.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2002). A inspecção e a avaliação das escolas. In Joaquim Azevedo, (org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, pp. 63 – 67.
- CNE (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (Consultado em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNy47nSvifA8BSCc4NedFa , no dia 25 de Junho de 2010).

- CNE (2010). *Parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas (2007-2009)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (Consultado em http://www.cnedu.pt/images/stories/Publicacao_Parecer_AEE.pdf , no dia 25 de Junho de 2010).
- COELHO, Inês, SARRICO, Cláudia e ROSA, Maria João (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? In *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol.7, nº.2, pp. 56 – 67. (Consultado em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso, no dia 5 de Novembro de 2010).
- COSTA, Jorge Adelino (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105 – 124.
- COSTA, Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista do GEDEI*, nº 7, Novembro de 2005, pp. 148 – 161.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 155-178.
- ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (1999). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Domingos (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In Maria Teresa Esteban e Almerindo Janela Afonso, (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 15 – 44.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In João Formosinho, António S. Fernandes, Joaquim Machado e Fernando I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 165 – 191.
- FERREIRA, Manuela Malheiro (2010). Aprofundamento Temático. In Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira. *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 187 – 289.

- FIGUEIREDO, Carla Cibebe e GÓIS, Eunice (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FONSECA, António Manuel (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-Avaliação e Resultados dos Alunos*. Tese de Mestrado policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In João Formosinho, António S. Fernandes, Joaquim Machado, e Fernando I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 13 – 52.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2007). Autonomia e avaliação de escolas. In *Noesis*, nº 70, Julho/Setembro 2007, pp. 24 – 30.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António Sousa, MACHADO, Joaquim e FERREIRA, Henrique (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- GÓIS, Eunice e GONÇALVES, Conceição (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- GREENFIELD, William D. (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA, pp. 257 – 284.
- HADJI, Charles (1994). *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- IGE (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação. (Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf, no dia 13 de Março de 2010).
- IGE (2009). *Avaliação Externa das Escolas. Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação. (Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf, no dia 13 de Março de 2010).
- IGE (2009a). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2008-2009*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação. (Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_08_09_RELATORIO.pdf, no dia 19 de Março de 2010).

- IGE (2009b). *Avaliação Externa de Escolas. Relatório de Escola*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação.
- IGE (2010). *Avaliação Externa das Escolas 2009-2010 - Relatório*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação.
- LAFOND, M. André et al (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- LEMOS, Valter (2002). A qualidade: um plural difuso.... In Conselho Nacional da Educação (org.). *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 89-94.
- LIBÓRIO, Helena Maria (2004). *A avaliação das escolas. Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Tese de Mestrado policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59. (Consultado em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_06_LICINIO_C_LIMA.pdf, no dia 18 de Novembro de 2010).
- MARCHESI, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Joaquim Azevedo (org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, pp. 33 – 50.
- MEURET, Denis (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39 – 50.
- NUNES, Tomaz (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- MIGUÉNS, Manuel I. (2002). Nota prévia. In Conselho Nacional da Educação (org.). *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 11 – 13.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Monitorização das Escolas. Observar o desempenho. Conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). Avaliação externa das escolas promove cultura de rigor, de exigência e de melhoria. In *Boletim dos Professores*, nº 14, Março 2009, pp. 7 – 14.
- NETO-MENDES, António (2002). Os sentidos da avaliação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11 – 14.
- OLIVEIRA, Pedro Guedes de (2007). Projecto-Piloto de avaliação das Escolas. In *Noesis*, nº 70, Julho/Setembro 2007, pp. 31 – 34.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de (2003). *Metodologia da Pesquisa. Abordagem Teórico-Prática*. S. Paulo: Papirus Editora.
- PARDAL, Luís António e CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2007). A Avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional da Educação (org.). *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 175 – 180.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002). Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, pp. 11 – 31.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS SILVA, Augusto (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.
- SÁ, Virgínio (2009). A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, nº 62, Jan./mar. de 2009, pp. 87 – 108.
- SARMENTO, Manuel J. (org.) (2000). *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA.

- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.) (1990). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro (2007). Introdução. In Pedro Silva (Org.). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 15 – 21.
- SILVA, Pedro (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. In *Inovação*, vol. 7, nº3, pp. 307 – 355.
- SIMÕES, Graça (2011). Autoavaliação das escolas: Regulação de conformidade e regulação de emancipação. In *Indagatio Didactica*, v.3, n.1, pp. 165 – 179. (Consultado em <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/ID/article/view/919/853>, no dia 3 de Março de 2011).
- SIMONS, Helen (1999). Avaliação e Reforma das Escolas. In Albano Estrela, e António Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155 – 170.
- STAKE, Robert E. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- TORRES, Leonor Lima e PALHARES, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 14, pp. 77 – 99. (Consultado em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34912396006.pdf>, no dia 4 de Novembro de 2010).
- VENTURA, José Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos²²

- Anexo 1 – Guião da entrevista à Presidente do Conselho Geral
- Anexo 2 - Guião da entrevista à docente do Conselho Geral e da Equipa de Auto - Avaliação
- Anexo 3 - Guião da entrevista à Directora do Agrupamento
- Anexo 4 - Guião da entrevista à Coordenadora do Departamento Curricular
- Anexo 5 - Guião da entrevista à Coordenadora do Conselho de Directores de Turma
- Anexo 6 - Guião da entrevista à Representante dos Pais e Encarregados de Educação
- Anexo 7 - Guião da entrevista à Coordenadora da Equipa de Auto-Avaliação
- Anexo 8 – Transcrição da entrevista à Presidente do Conselho Geral
- Anexo 9 – Transcrição da entrevista à docente do Conselho Geral e da Equipa de Auto - Avaliação
- Anexo 10 – Transcrição da entrevista à Directora do Agrupamento
- Anexo 11 – Transcrição da entrevista à Coordenadora do Departamento Curricular
- Anexo 12 – Transcrição da entrevista à Coordenadora do Conselho de Directores de Turma
- Anexo 13 – Transcrição da entrevista à Representante dos Pais e Encarregados de Educação
- Anexo 14 – Transcrição da entrevista à Coordenadora da Equipa de Auto-Avaliação

²² Conforme explicámos na Introdução, optámos por compilar todos os anexos num dvd, que acompanha esta tese, pelo que só apresentamos em papel aqueles que entendemos serem mais importantes no acompanhamento da leitura da mesma.

- Anexo 15 – Grelha de análise
- Anexo 16 – Grelha de análise vertical da entrevista à Presidente do Conselho Geral
- Anexo 17 – Grelha de análise vertical da entrevista à docente do Conselho Geral e da Equipa de Auto - Avaliação
- Anexo 18 – Grelha de análise vertical da entrevista à Directora do Agrupamento
- Anexo 19 – Grelha de análise vertical da entrevista à Coordenadora do Departamento Curricular
- Anexo 20 – Grelha de análise vertical da entrevista à Coordenadora do Conselho de Directores de Turma
- Anexo 21 – Grelha de análise vertical da entrevista à Representante dos Pais e Encarregados de Educação
- Anexo 22 – Grelha de análise vertical da entrevista à Coordenadora da Equipa de Auto-Avaliação
- Anexo 23 – Referências por Subcategoria
- Anexo 24 – Grelha de análise de conteúdo das actas
- Anexo 25 – Grelha de análise vertical do conteúdo actas do departamento curricular
- Anexo 26 – Grelha de análise vertical do conteúdo actas do conselho directivo/direcção
- Anexo 27 – Grelha de análise vertical do conteúdo das actas do conselho pedagógico
- Anexo 28 – Grelha de análise vertical do conteúdo das actas do conselho geral
- Anexo 29 – Grelha de análise vertical do conteúdo das actas do conselho de directores de turma
- Anexo 30 – Distribuição das actas pelos domínios, categorias e subcategorias
- Anexo 31 – Plano de melhoria

Anexo 3

Guião da entrevista à Directora do Agrupamento

1. Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento?
2. Quantos anos tem de experiência como Directora e presidente do Conselho Pedagógico?
3. Já desempenhou outros cargos ou papéis de relevo na escola? Quais?
4. É detentora de alguma formação especializada? Em que área?
5. De que forma é que o Agrupamento soube que ia ser alvo da realização da AEE?
6. Como é que o conselho executivo, da qual era presidente, se organizou para a AEE?
7. Existia alguma dinâmica de avaliação interna no Agrupamento à data da AEE? Se sim, quais, como é que se desenvolviam e que participação tinham por parte dos diversos actores escolares?
8. Verificaram-se algumas mudanças, após a AEE, na dinâmica de avaliação interna do Agrupamento? Quais?
9. Como é que o programa da AEE foi dado a conhecer aos vários órgãos e actores escolares?
10. O Agrupamento foi informado atempadamente sobre os aspectos que iam ser considerados na AEE?
11. Quais os critérios que levaram à escolha dos intervenientes nos diferentes painéis?
12. Como avalia a receptividade dos diferentes actores do Agrupamento ao processo da AEE?
13. Que conhecimento e participação tiveram os pais e encarregados de educação neste processo?
14. Como é que os domínios avaliados foram encarados pelos actores escolares?
15. Como é que o Agrupamento se organizou para analisar o relatório da AEE?
16. Como é que o conselho executivo interpretou o relatório da AEE?
17. Como é que o conselho pedagógico interpretou o relatório da AEE?
18. Concorda com os pontos fortes e os pontos fracos identificados no relatório da AEE? Porquê?
19. Na sua opinião, o Agrupamento reviu-se na imagem que o relatório transmitiu?
20. O relatório da AEE foi divulgado externamente? Porquê?
21. Que medidas foram tomadas pelo conselho executivo e pelo conselho pedagógico na sequência da publicação do relatório da AEE, nomeadamente quanto às recomendações da IGE?
22. Sente que o Agrupamento melhorou após a AEE? Em que aspectos?
23. O Agrupamento tem algum plano de melhoria? Se sim, desde quando, quem o elaborou e na sua elaboração foi tido em consideração o relatório da AEE?
24. Na sua opinião, para que serve a avaliação externa das escolas?
25. Considera importante que o Agrupamento desenvolva projectos de auto-avaliação? Porquê?

26. Como avalia a receptividade da comunidade educativa aos processos de auto-avaliação?
27. Na sua opinião para que serve a auto-avaliação das escolas?
28. Existiu alguma articulação entre os contributos da AEE e os dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento?
29. Considera que a auto-avaliação deste Agrupamento é entendida como um trabalho colectivo desenvolvido pelos diversos actores?

Anexo 15 – Grelha de análise

DOMÍNIO	CATEGORIA	CÓDIGO	SUBCATEGORIA
A AEE no Agrupamento	Informação prestada sobre a realização da AEE	A	A1 Pela IGE
			A2 Pelo órgão de Gestão
	Preparação da AEE	B	B1 Adopção de medidas
			B2 Documentos solicitados
	Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C	C1 Intervenientes nos painéis
			C2 Responsabilidade
			C3 Colaboração
			C4 Apreensão
	Opinião sobre os domínios avaliados	D	D1 Concordância
	O relatório da AEE	E	E1 A análise
			E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes
			E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida
			E4 A divulgação
	As recomendações da IGE	F	F1 Medidas adoptadas
A Avaliação Interna no Agrupamento	Dinâmicas de AI no Agrupamento	G	G1 Antes da AEE
			G2 Depois da AEE
	Equipa de AI	H	H1 Constituição da Equipa de AI
			H2 Imagem transmitida pela equipa
			H3 Objectivos traçados e trabalho desenvolvido
	Contributos da AEE	I	I1 Construção do Plano de Melhoria
			I2 Articulação com os dispositivos de auto-avaliação
	Participação dos diferentes actores na AI	J	J1 Colaboração
			J2 Receptividade
			J3 Cumprimento
			J4 Resistência
Processos de melhoria no Agrupamento	Tipos de melhoria observados	K	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAI; níveis de desempenho; práticas...)
			K2 Qualidade das aprendizagens
			K3 Resultados escolares dos alunos
			K4 Trabalho colaborativo
			K5 Avaliação interna do agrupamento
Finalidades da Avaliação	Avaliação Externa	L	L1 Melhoria do Agrupamento
			L2 Prestação de contas
			L3 Reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados
			L4 Articular com a cultura e dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento
	Avaliação Interna	M	M1 Melhor conhecimento do Agrupamento
			M2 Elaboração do Plano de Melhoria
			M3 Apoio à decisão, no planeamento e gestão
			M4 Melhoria de resultados e do Agrupamento

Anexo 22 – Grelha de análise vertical da entrevista à Coordenadora da Equipa de Auto-Avaliação

DOMÍNIO	CATEGORIA	CÓDIGO	SUBCATEGORIA	FRASES ILUSTRATIVAS
A AEE no Agrupamento	Informação prestada sobre a realização da AEE	A	A1 Pela IGE	Não há referências
			A2 Pelo órgão de Gestão	"Através da directora do agrupamento"
	Preparação da AEE	B	B1 Adopção de medidas	"(A Directora) pediu-me para efectuar uma compilação, uma análise estatística relativamente ao triénio 2005/2008."
			B2 Documentos solicitados	Não há referências
	Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C	C1 Intervenientes nos painéis	Não há referências
			C2 Responsabilidade	Não há referências
			C3 Colaboração	Não há referências
			C4 Apreensão	Não há referências
	Opinião sobre os domínios avaliados	D	D1 Concordância	"Eu concordo com os domínios avaliados, mas no entanto acrescentava alguns factores em cada domínio. No domínio Resultados eu acrescentaria os factores: Contexto sociocultural e económico do meio envolvente; qualidade das aprendizagens e percentagem de alunos com 100% de sucesso a todas as disciplinas. Porque analisa-se o insucesso e esquece-se um bocado o sucesso. No domínio Prestação de serviço educativo acrescentava factor de desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. No domínio organização e gestão escolar acrescentava factores externos que condicionam a organização e gestão escolar. No domínio liderança: acrescentava visibilidade das lideranças intermédias. No domínio capacidade de auto-regulação acrescentava disponibilidade de recursos humanos e materiais para a auto-avaliação do Agrupamento."
	O relatório da AEE	E	E1 A análise	"Apesar de não estar em Conselho Pedagógico, tive conhecimento que o mesmo foi analisado no Conselho Pedagógico; foi analisado em reuniões de Departamento e de Conselho de docentes, foi ainda divulgado na página da Internet da escola para que toda a comunidade Educativa tomasse conhecimento."
			E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes	"Concordo com os pontos fortes e fracos. Acrescentava um ponto forte que diz respeito ao trabalho cooperativo, já que a escola tem bastante trabalho colaborativo, muitos docentes que têm um forte sentido de partilha o que tem proporcionado experiências pedagógicas bastante enriquecedoras."
			E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida	"Alguns elementos da Comunidade Educativa não reconheceram certos pontos fracos e, consequentemente, não reconhecem a necessidade de se efectuar mudanças. Por outro lado e devido a discrepâncias existentes entre alguns professores e a direcção da escola a classificação de muito bom atribuída ao domínio Liderança foi alvo de crítica por esses elementos, pondo em causa a credibilidade do trabalho feito pela equipa da avaliação externa."
			E4 A divulgação	Não há referências

	As recomendações da IGE	F	F1 Medidas adoptadas	<p>"É importante superar todos os pontos fracos, de qualquer forma alguns pontos fracos apontados pela equipa da inspecção externa que tem a ver com a taxa de sucesso no último triénio, não são fáceis de superar porque a escola não aceitou a mudança em termos de critérios de avaliação, os membros do conselho pedagógico. Só se consegue atingir os resultados e um diferencial menor entre a avaliação interna e a externa nos exames do 9º ano alterando os critérios de avaliação que até ao momento não foram alterados."</p> <p>"Já a nível da liderança dos directores de turma, já foram criados mecanismos de forma a que a supervisão se conseguisse efectuar. Foram criadas grelhas para recolher as evidências a nível do trabalho dos directores de turma, a nível da... outro ponto fraco que tinha sido apontado pela inspecção que era a ausência de mecanismos de monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula, também já se criaram grelhas próprias para que o coordenador de departamento conseguisse recolher evidências de forma a superar este ponto fraco, em relação às metas quantificáveis, relativo aos indicadores de sucesso e de abandono escolar já estão quantificadas no projecto educativo da escola portanto já foram, já fazem parte do projecto educativo e já foram analisadas no último relatório da avaliação interna, portanto já se viu se as metas tinham sido alcançadas ou não."</p>
A Avaliação Interna no Agrupamento	Dinâmicas de AI no Agrupamento	G	G1 Antes da AEE	"Fazia-se uma análise dos resultados escolares, por período, nos Departamentos, no Conselho Pedagógico e no Conselho de Directores de Turma, embora não fosse tão pormenorizada como é hoje em dia."
			G2 Depois da AEE	Não há referências
	Equipa de AI	H	H1 Constituição da Equipa de AI	"Houve uma preocupação que a equipa tivesse um elemento de cada departamento curricular da escola e do 1º ciclo e do pré-escolar. [...] isto é a equipa núcleo. A equipa é formada por uma equipa núcleo e uma equipa de colaboradores [...] Portanto houve uma preocupação que fosse um elemento de cada departamento; na equipa de colaboradores que existisse um membro pessoal não docente, dos Pais e Encarregados de Educação, [...]. Também estava previsto um aluno do 2º ciclo e do 3º ciclo, mas por ainda não haver grande entendimento, neste momento não sabemos se será uma mais-valia ou não para a equipa."
			H2 Imagem transmitida pela equipa	"A directora da escola reconhece o trabalho que é feito pela equipa e alguns elementos da comunidade Educativa, professores, que também reconhecem o trabalho da equipa e a vontade que a equipa tem de melhorar os processos de avaliação interna. Agora a nível da comunidade educativa toda [...] as coisas não são bem vistas, a equipa não é bem aceite, somos vistos como inspectores da escola, exactamente, e da avaliação de desempenho de professores."
			H3 Objectivos traçados e trabalho desenvolvido	"Implementar processos de auto-avaliação de acordo com as características das escolas e jardins-de-infância que constituem o Agrupamento; Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de auto-avaliação contínua e sistemática; Desencadear hábitos de diálogo e de reflexão interna sobre as questões da qualidade educativa e sucesso escolar nas escolas; Incentivar os vários membros da comunidade educativa para uma participação, cada vez mais activa, no processo educativo, valorizando o seu papel neste processo; Sistematizar dados e difundir informação sobre os resultados de processos de auto-avaliação."
	Contributos da AEE	I	I1 Construção do Plano de Melhoria	<p>"A implementação de um Plano de Melhoria; A superação dos pontos fracos assinalados pela AAE e pela avaliação interna da escola."</p> <p>"Este Plano de Melhoria começou a ser feito, a ser implementado, na prática em Setembro deste ano lectivo, em Setembro de 2010. Apesar de já estar pensado desde que veio a AEE à escola."</p>
			I2 Articulação com os	"Numa primeira fase, a preocupação da equipa não foi fazer o Plano de Melhoria logo, foi efectuar

Processos de melhoria no Agrupamento	Participação dos diferentes actores na AI	J	dispositivos de auto-avaliação	<p>uma avaliação interna para em consonância com a AEE tentar ver se os pontos fracos seriam os mesmos e se se mantinham, porque após a vinda da AEE podiam ter sido superados alguns pontos fracos."</p> <p>"O relatório da AEE esteve presente na elaboração do primeiro relatório anual que foi feito em Julho de 2010 da auto-avaliação do agrupamento e na elaboração do Plano de Melhoria e na implementação do mesmo."</p>
			J1 Colaboração	"Teve-se a preocupação que todos os intervenientes do processo educativo da escola, professores, funcionários, ..., fossem ouvidos e pudessem sugerir as suas opiniões para o Plano de Melhoria, apesar disso não foi feita qualquer sugestão por parte de nenhum deles. Houve pouca participação. Foi pedida mas não houve nenhuma sugestão para o Plano de Melhoria."
			J2 Receptividade	Não há referências
			J3 Cumprimento	Não há referências
			J4 Resistência	<p>"A aceitabilidade por parte do pessoal docente que mostra alguns constrangimentos relativamente à implementação de algumas acções de melhoria, nomeadamente a supervisão do trabalho realizado pelos directores de turma e monitorização das práticas lectivas em contexto de sala de aula. Aliás esta última é das que mais resistência mostra por parte do pessoal docente."</p> <p>"[...]os professores sentem que a avaliação interna que está a avaliá-los a eles e não à Escola. Ainda não conseguem distinguir as duas coisas."</p>
	Tipos de melhoria observados	K	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAI; níveis de desempenho; práticas...)	"A nível da recolha de evidências, já foram criados mecanismos de forma a conseguir que elas fossem... que se conseguisse fazer a recolha de evidências. Os documentos do Agrupamento são uniformes. E depois há uma maior preocupação por parte da comunidade educativa em tomar conhecimento dos documentos estratégicos do Agrupamento, o próprio pessoal docente não tinham conhecimento do regulamento interno, do projecto educativo, plano anual de actividades, entre outros. Já sentimos que neste momento as pessoas já têm mais preocupação em conhecer os documentos estratégicos do agrupamento."
			K2 Qualidade das aprendizagens	Não há referências
			K3 Resultados escolares dos alunos	"A nível dos resultados escolares, se compararmos os de 2009/2010 que foram comparados com os do ano anterior, houve uma ligeira melhoria nos resultados escolares da avaliação interna, a nível da avaliação externa não. Nos exames nacionais continuaram e nas provas de aferição não houve grande melhoria. Agora conseguiu-se que a nível da Matemática que o diferencial diminuísse entre a avaliação interna e externa, a nível da Língua Portuguesa não, o diferencial continua elevado."
			K4 Trabalho colaborativo	Não há referências
			K5 Avaliação interna do agrupamento	<p>"Numa primeira fase melhorou no tipo de análise estatística que é feita aos resultados escolares, é uma análise mais cuidada mais pormenorizada. Essa análise é feita por período e é apresentada em Conselho Pedagógico e Conselho Geral, a análise dos resultados escolares, por período. [...] Melhorou também na forma como se consegue envolver a escola como um todo nos processos de auto-avaliação da escola."</p> <p>"Melhorou no tipo de análise que se faz. Não é só a análise dos resultados escolares. Já se analisa o tempo dedicado às aprendizagens, por ano e por turma; analisa-se planos de recuperação, se há sucesso, os alunos tinham plano de recuperação ou não, os planos de acompanhamento, há uma monitorização do número de horas dedicadas à aprendizagem, entre outros que eu não me lembro de momento."</p>

				"A avaliação externa fez com que esta equipa tivesse vontade de conseguir um modelo de auto-avaliação mais sustentável."
Finalidades da Avaliação	Avaliação Externa	L	L1 Melhoria do Agrupamento	"É uma base para uma melhoria contínua."
			L2 A Prestação de contas	Não há referências
			L3 Reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados	Não há referências
			L4 Articular com a cultura e dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento	"Para dar mais credibilidade ao processo de avaliação interna da própria escola [...] é um processo, um caminho a percorrer, de forma a conseguir uma melhor avaliação interna da escola." "É uma orientação, no fundo é uma orientação, um guião porque nós não temos, não há experiência a nível de avaliação interna, as pessoas não têm formação, então é um guião, com a avaliação externa deu-nos alguma experiência, conseguiu-se fazer um trabalho melhor do que o que se fazia antes da avaliação externa ter vindo à escola."
	Avaliação Interna	M	M1 Melhor conhecimento do Agrupamento	"Através da auto-avaliação é possível promover a reflexão de práticas e a partilha de opiniões que são fundamentais para a construção de um diagnóstico o mais consensual possível."
			M2 Elaboração do Plano de Melhoria	"a partir (do diagnóstico) será possível definir um Plano de Melhoria"
			M3 Apoio à decisão, no planeamento e gestão	"(a partir do diagnóstico) é possível definir o modo como o Agrupamento se organiza, em função dessas mesmas aprendizagens e resultados. Desta forma, estaremos a contribuir para uma cultura de escola mais sustentada e partilhada."
			M4 Melhoria de resultados e do Agrupamento	"Serve para criar condições para o desenvolvimento de um trabalho sistemático sobre as aprendizagens dos alunos, os resultados por eles obtidos" "É um ponto de partida para uma reflexão crítica por parte de todos os intervenientes no processo educativo, com vista a uma melhoria eficaz e consistente do funcionamento do Agrupamento e do sucesso escolar."

Anexo 23 – Referências por Subcategoria

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REFERÊNCIAS POR SUBCATEGORIA	Nº	%
A AEE no Agrupamento	A. Informação prestada sobre a realização da AEE	A1 Pela IGE	E3	1	14
		A2 Pelo órgão de Gestão	E1; E3; E4; E6; E7	5	71
	B. Preparação da AEE	B1 Adopção de medidas	E3; E4; E5; E6	4	57
		B2 Documentos solicitados	E4; E5	2	29
	C. Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C1 Intervenientes nos painéis	E3; E4; E5; E6	4	57
		C2 Responsabilidade	E3	1	14
		C3 Colaboração	E4	1	14
		C4 Apreensão	E5	1	14
	D. Opinião sobre os domínios avaliados	D1 Concordância	E4; E5; E6; E7	4	57
	E. O relatório da AEE	E1 A análise	E2; E3; E4; E5; E6; E7	6	86
		E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7	7	100
		E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7	7	100
		E4 A divulgação	E3; E4; E5	3	43
	F. As recomendações da IGE	F1 Medidas adoptadas	E3; E4; E5; E6; E7	5	71
A Avaliação Interna no Agrupamento	G. Dinâmicas de AI no Agrupamento	G1 Antes da AEE	E1; E2; E3; E4; E7	5	71
		G2 Depois da AEE	E1; E2; E3; E6	4	57
	H. Equipa de AI	H1 Constituição da Equipa de AI	E2; E3; E7	3	43
		H2 Imagem transmitida pela equipa	E1; E3; E4; E7	4	57
		H3 Objectivos traçados e trabalho desenvolvido	E1; E2; E7	3	43
	I. Contributos da AEE	I1 Construção do Plano de Melhoria	E1; E2; E3; E7	4	57
		I2 Articulação com os dispositivos de auto-avaliação	E1; E2; E3; E4; E7	5	71
	J. Participação dos diferentes actores na AI	J1 Colaboração	E1; E3; E4; E6; E7	5	71
		J2 Receptividade	E2; E3; E4; E5	4	57
		J3 Cumprimento	E3	1	14
		J4 Resistência	E3; E4; E5; E6; E7	5	71
Processos de melhoria no Agrupamento	K. Tipos de melhoria observados	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAI; níveis de desempenho; práticas...)	E1; E2; E4; E5; E6; E7	6	86
		K2 Qualidade das aprendizagens	E1; E4	2	29
		K3 Resultados escolares dos alunos	E1; E4; E5; E7	4	57

Finalidades da Avaliação		K4 Trabalho colaborativo	E1; E3, E4	3	43
		K5 Avaliação interna do agrupamento	E2; E3; E5; E7	4	57
	L. Avaliação Externa	L1 Melhoria do Agrupamento	E3; E4; E5; E7	4	57
		L2 Prestação de contas	E1; E2; E3; E4; E6	5	71
		L3 Reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados	E1; E2; E5; E6	4	57
		L4 Articular com a cultura e dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento	E7	1	14
	M. Avaliação Interna	M1 Melhor conhecimento do Agrupamento	E1; E3; E4; E5; E6; E7	6	86
		M2 Elaboração do Plano de Melhoria	E3; E7	2	29
		M3 Apoio à decisão, no planeamento e gestão	E3; E7	2	29
		M4 Melhoria de resultados e do Agrupamento	E2; E7	2	29

Anexo 24 – Grelha de análise vertical do conteúdo das actas

DOMÍNIO	CATEGORIA	CÓDIGO	SUBCATEGORIA
A AEE no Agrupamento	Informação prestada sobre a realização da AEE	A	A1 Pela IGE
			A2 Pelo órgão de Gestão
	Preparação da AEE	B	B1 Adopção de medidas
			B2 Documentos solicitados
	Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C	C1 Intervenientes nos painéis
			C2 Responsabilidade
			C3 Colaboração
			C4 Apreensão
	Opinião sobre os domínios avaliados	D	D1 Concordância
	O relatório da AEE	E	E1 A análise
			E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes
			E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida
			E4 A divulgação
	As recomendações da IGE	F	F1 Medidas adoptadas
Processos de melhoria no Agrupamento	Tipos de melhoria observados	K	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAI; níveis de desempenho; práticas...)
			K2 Qualidade das aprendizagens
			K3 Resultados escolares dos alunos
			K4 Trabalho colaborativo
			K5 Avaliação interna do agrupamento

Anexo 26 – Grelha de análise vertical das actas do Conselho Pedagógico (CP)

DOMÍNIO	CATEGORIA	CÓDIGO	SUBCATEGORIA	FRASES ILUSTRATIVAS
A AEE no Agrupamento	Informação prestada sobre a realização da AEE	A	A1 Pela IGE	
			A2 Pelo órgão de Gestão	
	Preparação da AEE	B	B1 Adopção de medidas	
			B2 Documentos solicitados	<p>“No âmbito da avaliação externa o Agrupamento terá que enviar até 19 de Dezembro toda a documentação solicitada bem como a designação das pessoas que virão a fazer parte do painel de entrevistas.” (CP8)</p> <p>“Foram entregues os documentos elaborados pelo grupo de auto-avaliação da escola”. (CP9)</p>
	Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C	C1 Intervenientes nos painéis	
			C2 Responsabilidade	
			C3 Colaboração	<p>“Relativamente à Avaliação Externa, a Presidente salientou o envolvimento de todas as pessoas implicadas nesta actividade e que deram o seu melhor para que tudo corresse bem”. (CP10)</p> <p>“A presidente salientou que a avaliação externa da escola foi francamente positiva devido ao grande empenho da maioria dos professores.” (CP11)</p>
			C4 Apreensão	
	Opinião sobre os domínios avaliados	D	D1 Concordância	
	O relatório da AEE	E	E1 A análise	
			E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes	<p>“Foi feita a análise dos pontos fortes e pontos fracos apresentados no relatório da Avaliação Externa da Escola. A coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais disse que os professores estão a fazer um grande esforço para que os resultados de Matemática venham a melhorar. A mesma professora referiu que, em relação à monitorização das aulas, torna-se difícil fazer este trabalho por incompatibilidade dos horários. Relativamente à inexistência de metas quantificáveis relativas aos indicadores de sucesso e de abandono escolar a escola terá que encontrar a melhor forma de o fazer.” (CP11)</p>
			E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida	
			E4 A divulgação	
	As recomendações	F	F1 Medidas adoptadas	

	da IGE			
Processos de melhoria no Agrupamento	Tipos de melhoria observados	K	<p>K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAI; níveis de desempenho; práticas...)</p>	<p>"Tendo em conta que os resultados são pouco satisfatórios em Língua Portuguesa, no primeiro ciclo e que o mesmo acontece em matemática no segundo e terceiro ciclo, a Professora x propôs que no próximo ano lectivo a área de Estudo Acompanhado seja entregue a um professor de língua portuguesa e um professor de Matemática." (CP12)</p> <p>"...A presidente informou que o Agrupamento vai candidatar-se à generalização do Novo Programa de Matemática para o primeiro, terceiro, quinto e sétimo anos... a coordenadora de MCE disse que a escola tem vantagens em candidatar-se a este projecto porque vai permitir a formação de uma equipa de coordenadores que vão trabalhar em conjunto e a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular disponibiliza uma equipa de apoio às escolas e dão formação". (CP12)</p> <p>"Para as reuniões de avaliação foi solicitada a análise dos planos de recuperação, relatórios das salas de estudo, aulas de substituição e apresentação das respectivas propostas de melhoria"</p> <p>"Foi analisada a nova grelha do mapa resume geral da turma a preencher pelos directores de turma com a colaboração do conselho de turma." (CP14)</p> <p>"Ainda no âmbito da preparação do próximo ano lectivo e na sequência da consulta feita aos Departamentos, o Conselho Pedagógico decidiu atribuir o meio bloco – oferta de escola – da seguinte forma: no 5º ano será atribuído a Inglês, enquanto no sexto se mantém em Matemática. Esta decisão em relação ao 5º ano teve um carácter estratégico e pedagógico, no sentido de melhorar os resultados à disciplina, que tem registado níveis consideráveis de insucesso, pretendendo-se assim investir um pouco mais... no 3º ciclo, optou-se por uma permuta do meio bloco entre o 7º e o 8º ano, ou seja, no 7º ano os 45' que estavam atribuídos a Língua Portuguesa transitam para o 8º em Matemática, enquanto no 8º ano é à Língua Portuguesa que eles são atribuídos. Esta decisão teve por base a implementação dos novos programas de Matemática". (CP20)</p> <p>"o Estudo Acompanhado do 2ºCiclo foi dado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática; o Estudo Acompanhado do terceiro ciclo foi dado aos professores de Matemática".</p> <p>"Todas as turmas têm APA's a Língua Portuguesa, Matemática e a maioria a Inglês". (CP21)</p> <p>"A Directora Escolar informou que no dia 21 de Abril se realizou em Coimbra uma reunião sobre o resultado dos exames, provas de aferição e testes intermédios. A nossa Escola está a cumprir os procedimentos". (CP28)</p>
			<p>K2 Qualidade das aprendizagens</p>	<p>"os professores de Matemática irão continuar a implementação do Plano de Acção da Matemática de onde se destacam as seguintes medidas: avaliação da implementação das planificações e, se necessário, a sua reformulação em trabalho cooperativo de professores, por ano de escolaridade; exploração dos conteúdos em leccionação feita sempre através de actividades de exploração/investigação; recurso a aulas menos expositivas, centradas no aluno e mais interactivas; associação dos conteúdos leccionados ao factor lúdico do formato jogo/competição usando as novas tecnologias da informação e da comunicação; insistência na resolução de problemas e de exercícios que apelem a co-relação de saberes". (CP25)</p>

				<p>"Dando início à ordem de trabalhos a coordenadora do departamento de Matemática, apresentou os resultados dos jogos matemáticos realizados pelos alunos do nosso Agrupamento. O desempenho geral dos alunos nestas competições foi bastante satisfatório tendo-se destacado alguns dos nossos alunos a nível nacional". (CP29)</p> <p>"Entrando no terceiro ponto, a professora X apresentou o relatório referente à avaliação do Plano Anual de Actividades do Agrupamento, tendo sido salientado que a maior parte das actividades planeadas foram realizadas e implicaram uma grande adesão e envolvimento de professores, assistentes operacionais e outros elementos da comunidade educativa. As iniciativas levadas a cabo, sempre apoiadas pela Direcção da escola, concorreram para que a escola seja cada vez mais um local de conhecimento e de socialização, de abertura à mudança, contribuindo para o cumprimento do Projecto Educativo do Agrupamento". (CP31)</p>
			K3 Resultados escolares dos alunos	<p>"A coordenadora de Ciências Sociais e humanas mostrou alguma satisfação pelo facto dos resultados terem melhorado na disciplina de história e geografia de Portugal" (CP12)</p> <p>"A coordenadora dos directores de turma apresentou os resultados da avaliação final afirmando que houve uma melhoria em relação ao segundo período bastante significativa". (CP17)</p>
			K4 Trabalho colaborativo	<p>"(A presidente) congratulou-se ainda com o facto de haver professores que se empenham e trabalham muito, o que se torna visível na concretização das actividades." (CP31)</p> <p>"A Presidente apelou, em nome da Direcção do Agrupamento, a todos os órgãos intermédios para a sua envolvimento na implementação do "Plano de melhoria", proposto pela equipa de auto-avaliação e disponível na página do Agrupamento." (CP35)</p>
			K5 Avaliação interna do agrupamento	<p>"Depois de sugeridas pequenas alterações, foi aprovado o questionário dirigido aos alunos elaborado pelo grupo de auto avaliação da escola" (CP12)</p> <p>"Foi analisado e aprovada uma proposta de questionário dirigido aos EE e a ser aplicado no âmbito do plano de melhoria do agrupamento" (CP13)</p> <p>"Foi feita a constituição de grupos de trabalho... equipa de auto-avaliação – Professores x, y, z; esta equipa mantém-se considerando que já conseguiu no geral atingir uma dinâmica de trabalho notório tendo também elaborado instrumentos de monitorização e de registo que estão ainda em aplicação devendo ser dado continuidade ao trabalho feito". (CP21)</p> <p>"A Professora x elaborou mini pautas em Excel para o final de Período com o fim de facilitar o tratamento estatístico do conselho de turma [...] A equipa de auto-avaliação apresentou duas propostas: colocação na escola de 3 caixas de sugestões, uma para professores, outra para alunos e outra para assistentes operacionais; incluir um representante dos assistentes operacionais e um representante dos pais na equipa da auto-avaliação. Ambas as propostas foram aprovadas por unanimidade". (CP24)</p> <p>"No que diz respeito ao quarto ponto, foi feita a avaliação do grau de concretização dos planos de acção dos diferentes departamentos e do Projecto Educativo do agrupamento. Foram também apresentadas pelos departamentos diversas propostas de melhoria [...] No sexto e último ponto, a directora informou que, no próximo ano lectivo, vai ser necessário monitorizar as aulas de substituição e o PCT, criando-se para o efeito uma ficha própria [...] Foi distribuída para análise e preenchimento nos diversos departamentos, a ficha – Práticas de Aferição de Monitorização de</p>

				<p>Procedimentos, proposta pela equipa de auto-avaliação". (CP31)</p> <p>"Foi feita a constituição de grupos de trabalho: [...], equipa de Auto-Avaliação – Professores – x, y, z; esta equipa mantém-se considerando que já conseguiu, no geral, atingir uma dinâmica de trabalho notório tendo também elaborado instrumentos de monitorização e de registo que estão ainda em aplicação devendo ser dado continuidade ao trabalho feito, no sentido de o ajustar ainda a algumas situações nomeadamente à Componente de Animação Sócio Educativa, AEC'S, Sala de Estudo, Clubes, e ainda a monitorização do trabalho desenvolvido nas turmas do PCA e CEF". (CP32)</p> <p>"A Presidente do Conselho Pedagógico apresentou o Plano de Melhoria elaborado pela equipa de Auto-Avaliação para ser alvo de análise e recolha de sugestões por parte dos departamentos". (CP34)</p>
--	--	--	--	--

Anexo 30 – Distribuição das actas pelos domínios, categorias e subcategorias

DOMÍNIO	CATEGORIA	CÓDIGO	SUBCATEGORIA	ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO			ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO		TOTAL DE REFERÊNCIAS
				CG	CE	CP	DC	CDT	
A AEE no Agrupamento	Preparação da AEE	B	B1 Adopção de medidas		CE1				1
			B2 Documentos solicitados			CP8; CP9		CDT1	3
	Participação e atitude dos diversos actores durante a AEE	C	C1 Intervenientes nos painéis		CE2; CE3				2
			C2 Responsabilidade		CE3	CP10; CP11			3
	O relatório da AEE	E	E1 A análise		CE5		DC1		2
			E2 Concordância com os pontos fracos e pontos fortes		CE5	CP11		CDT3	3
			E3 Concordância com a imagem do Agrupamento transmitida		CE5				1
	As recomendações da IGE	F	F1 Medidas adoptadas				DC1; DC2		2
Processos de melhoria no Agrupamento	Tipos de melhoria observados	K	K1 Desenvolvimento organizacional do Agrupamento (PEE; EqAl; níveis de desempenho; práticas...)	CG8; CG12	CE6; CE8; CE9; CE13	CP12; CP14; CP20; CP21; CP28	DC4; DC6; DC7; DC8; DC13; DC14; DC20	CDT5; CDT7; CDT11; CDT12	22
			K2 Qualidade das aprendizagens	CG9; CG12		CP25; CP29; CP31	DC5		6
			K3 Resultados escolares dos alunos	CG11		CP12; CP17	DC1; DC2; DC4; DC5; DC12; DC14; DC15; DC18	CDT13	12
			K4 Trabalho colaborativo	CG5; CG11		CP31; CP35	DC4; DC14	CDT7; CDT15	8
			K5 Avaliação interna do agrupamento	CG12		CP13; CP21; CP24; CP31; CP32; CP34	DC4; DC5; DC13; DC17; DC20; DC21; DC22	CDT13	15